

ISSN: 2588-0756

Revista Semestral de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volumen 1, Número 3, Diciembre 2017



SABERES ANDANTES

Educación Inclusiva

SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN

Volumen 1, Número 3, Diciembre 2017
"EDUCACIÓN INCLUSIVA"

Revista semestral de Educación.

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

Coordinación: Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría.

Entidad editora: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador.

Director General:

Carlos Vargas

Editor Responsable:

Beatriz García

Comité editorial

Vicente Palop (Investigador Externo Instituto Interuniversitario Desarrollo Local, Universidad de Valencia, España)

Antonio Pérez Esclarín (Universidad Experimental Simón Rodríguez. Venezuela)

Pablo Oshiro (Fe y Alegría Ecuador)

P. Fabricio Alaña, S.J. (Director de Educación de la red de Colegios Jesuitas Ecuador)

Hugo Encalada (Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría)

Pedro Fabián Negrete (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Paulina Morales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Colaboración

María Dolores Briceño. Área de Acción Pública de Fe y Alegría Ecuador

Edición y diseño gráfico: Christian Simbaña. Oficina de Comunicación de Fe y Alegría

Pintura portada: José Bastidas, 2016

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

ISSN



Saberes Andantes

Educación Inclusiva

Revista Semestral de Educación de Fe y Alegría Ecuador
Volúmen 1, N° 3 Diciembre 2017

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Carlos Vargas. Director Nacional Fe y Alegría Ecuador

EDITORIAL

Beatriz García. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría

ENSAYOS E INVESTIGACIONES

Opciones clave para una propuesta de Inclusión Educativa

Mg. Juan Carlos Jiménez Torres

Inclusión Educativa en Fe y Alegría

Dra. Nelly Andrade

La destreza-valor un nuevo concepto en la educación inclusiva

Psic.Eduardo Molina Morán

La formación compensatoria en la formación profesional básica

Educación Compensatoria en la Formación Profesional Básica

Actuaciones para la inclusión educativa con horizonte sociolaboral

David Izquierdo Garrido

¡Mis manos enseñan, tus ojos aprenden!

Fotografía y producción de video para la inclusión educativa de personas sordas

Mg. Jaime Sarmiento y Tnlgo. Leonardo Llumiyinga

ENTREVISTA

Sociedad, educación y cultura.

Voces de juventudes

PRESENTACIÓN

Carlos Vargas

Fe y Alegría Director Nacional

Leyendo los diferentes artículos de inclusión que nos presentan en esta revista y mirando que todos brotan de la experiencia, muchas de ellas de situaciones de dolor y desesperanza, que todos gozan de buenos análisis y se generan en grandes instituciones que favorecen la inclusión de la diversidad, me pregunto: ¿con qué me quedaría de estas grandes historias?

Se viene a mi mente para contestar la pregunta el libro “Razones para el amor” de José Luis Martín Descalzo, que en uno de sus artículos cuyo título es “Salvar el fuego”, cuenta que un periodista le pregunta a Cocteau (1889 – 1963), poeta, novelista, dramaturgo, pintor, diseñador, crítico y cineasta francés: ¿qué salvaría del Museo del Louvre si, en un incendio, pudiera rescatar una única cosa? Y Cocteau respondió: “El Fuego”. Por esa misma razón, si alguien me pregunta qué página salvaría yo de cuantas he escrito, respondería sin vacilar que salvaría **el coraje** con el que espero escribir la de mañana; porque ninguna de las obras que hicimos vale la milésima parte de la pasión que pusimos al hacerla, esa pasión es la que seguirá empujándonos a vivir. Mi mejor día será el de mañana. Y mañana descubriré que el siguiente puede ser aún mejor.

Con el decir de José Luis Martín Descalzo, me quedo con la audacia y el coraje que han tenido las familias y las organizaciones... de juntarse y atreverse a contar sus historias y colocar sus esfuerzos para luchar contra todo tipo de resignación, aun en contra de quienes dicen que hay que resignarse ante la voluntad de Dios; una cosa es la aceptación de una realidad dolorosa, pero que conlleva, en su misma realidad, una esperanza que implica el esfuerzo de levantarse todos los días para construir mundos más incluyentes. Por eso se nos dice en uno de los artículos de esta revista:

“Queda claro que para lograr una inclusión exitosa y para alcanzar las transformaciones que se requieren en la escuela y en la sociedad a favor de la inclusión, es necesario fortalecer la relación entre la escuela y la familia de las personas con discapacidad. En este sentido, el Diálogo de Saberes es una experiencia que favorece la implementación del modelo de inclusión de Fe y Alegría” (N. Navarrete)

Por último, me quedaría con tres palabras más: Familia, red y movimiento.

Familia, como el núcleo principal de Cuidado y de Aprendizajes, es el hábitat donde el ser humano puede ver y sentir más hondo y donde puede nacer el amor que nos transforma en personas, esto es lo que hay que cuidar, porque en la familia también se escurre el egoísmo, el adorarse a sí mismos que es el mayor cáncer que corrompe la sociedad.

Red, en estos tiempos de globalización, si no estamos articulados en red las posibilidades de transformar nuestras realidades serán más lentas y débiles. Se insiste en una verdadera articulación de organizaciones donde se generen espacios de reconocimientos y se fortalezca la participación como clave importante para exigir el derecho a una educación inclusiva y de calidad e incidir en políticas públicas y en los distintos ámbitos que competen a la familia.

Movimiento, palabra importante para los que hacemos Fe y Alegría, nos invita a estar en constante relectura del mundo y sus contextos y repensar siempre nuestro actuar, aun sabiendo que a estos procesos educativos y, más aún, a los inclusivos, les esperan largos caminos por transitar. Pero es justo ahí donde el Movimiento lleva consigo la Esperanza y el Atrevimiento.

Este número de Saberes Andantes es otro atrevimiento para generar diálogos de saberes que insistan en construir procesos de transformación social.

EDITORIAL

Beatriz García

*Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría
Coordinadora Nacional*

“Mi nombre es Ligia Jisenia Cruz Ordoñez, madre del niño Tadeo Kaleb Freire Cruz de 2 años de edad... Todo comenzó cuando me dio preeclampsia empezando en el séptimo mes de embarazo, cuando aún conservaba la ilusión de llevar una vida feliz; pero los accidentes llegan sin avisar, la vida te golpea sin preguntar, por lo que tuvieron que interrumpir mi embarazo para salvar la vida de mi bebé y la mía.

Tadeo nació muy prematuro, casi de seis meses, pasó en termo-cuna los 4 meses y por eso tuvo complicaciones en su sistema digestivo, neuronal y respiratorio, por lo que a los 2 meses de nacido le dio un paro respiratorio provocándole una parálisis cerebral. Los doctores no pudieron determinar todo el daño porque pasó en cuidados intensivos y con el apoyo de un ventilador durante un mes. Después, cuando por fin dejó el ventilador y se pudo ver como se recuperaba poco a poco, pudieron hacerle una serie de exámenes de los cuales confirmaron la parálisis cerebral. En el momento que me enteré sobre el daño cerebral y las secuelas, me desmoroné; no entendía lo que me decían porque yo le vi sin ningún daño durante los 2 primeros meses; él reía, lloraba, comía, en fin, todo lo que un bebe con un cerebro completo hace; fue muy duro ese tiempo... Con el día a día hemos logrado asimilar y aceptar la condición de nuestro hijo, tengo la suerte de tener el apoyo de mi esposo que ha sido incondicional para mí y mi bebe, yo paso al 100 por ciento con mi hijo de noche y de día, nos esforzamos para sacar adelante a Tadeo, sin rendirnos, con tal de garantizarle una mejor vida ... A los 4 meses salió con el alta, con apoyo de oxígeno y con un botón gástrico que le acomodaron en ese hospital previo el alta, los médicos nos sugirieron llevarle inmediatamente a terapias de todo tipo...

La educación inclusiva ayuda a nuestros hijos a superarse, a tener una oportunidad como cualquier persona, y también es estímulo

para no dejar a nuestros hijos postrados, porque lo peor que les podemos hacer es negarles la oportunidad de tener una vida normal y digna de un ser humano.

Personalmente, en todo este proceso no siempre me he sentido conforme: ni los hospitales, y mucho menos los centros de salud, cuentan con equipos y gente preparada para lidiar con las discapacidades; el trato a las personas de bajos recursos y con discapacidades de verdad es muy cuestionable, cuando di a luz en un hospital público, nunca había sentido tanta indignación por el trato a la gente, no hablo por todos, pero en muchas ocasiones las enfermeras y doctores fueron groseros, sin contar con la negligencia. A mi hijo se le presentó a los 15 días de nacido enterocolitis, se le provocó por negligencia médica, y esto solo fue el principio. En los hospitales, si se cometen errores, ellos no se hacen responsables...

En cuanto a la educación, lamentablemente se viven muchas injusticias y discriminaciones, todo ha sido pasar por esta situación con mi hijo parta darme cuenta del gran problema de la sociedad: la discriminación. Como el caso de una madre de familia que tiene gemelos y uno de ellos con parálisis cerebral, ella quería que los dos hermanos estuvieran juntos, pero lo injusto de todo esto fue que el director de esa escuela se negó a aceptarle al niño con parálisis, aceptando solo al hermano "sano", cuando este mismo director en un discurso de comienzo de año dijo que iba a ser inclusiva su institución. Cuando la madre del niño, desconcertada, le preguntó al director por qué no aceptaba a su niño si él habló de la inclusión en su establecimiento, este le respondió que ¡claro que era inclusiva!, pero él se refería a aceptar a los afros y a los indígenas. A mi parecer creo que buscó la forma de justificarse para no permitir el ingreso de este niño en la escuela... es triste saber que en el mundo exista gente así.

Desde mi punto de vista, como madre y artista, deberían incluir actividades alternativas como terapia para nuestros niños, como las artes gastronómicas, plásticas, audio visuales, la música..."

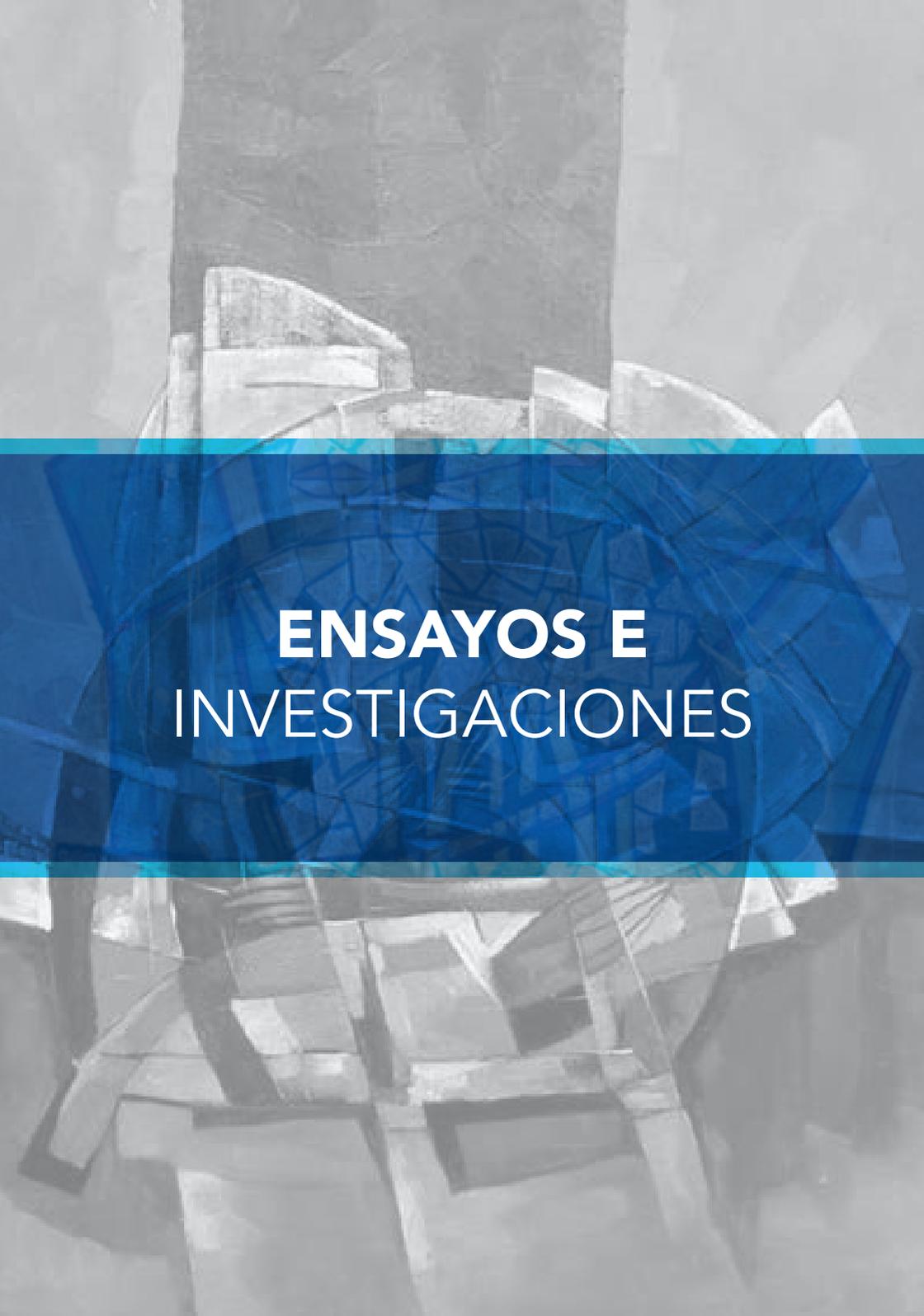
Este es un extracto de un testimonio presentado en la mesa de diálogo sobre Inclusión Educativa organizado por Fe y Alegría Ecuador

con apoyo de la OEI, el Ministerio de Educación y otras organizaciones, en el marco de una iniciativa gubernamental para generar participación ciudadana sobre varios temas.

Es abismal la distancia entre las intenciones, los discursos, las leyes... y la realidad que viven las familias, las niñas y niños quienes padecen situaciones similares al testimonio presentado. Si desde los gobiernos y las instituciones educativas se han dado pasos para avanzar hacia una educación inclusiva donde se respete el derecho a la educación de todos y todas, estos pasos son minúsculos vistos desde el lente de quienes padecen las situaciones de exclusión, sea por razones planteadas en el testimonio u otros tipos de discriminación.

Desde el lenguaje excluyente que nos hace identificar a niños, niñas, jóvenes y adultos por sus limitaciones olvidándonos de sus potencialidades, hasta la negativa de ingreso a centros educativos de niños y niñas diferentes, constituyen situaciones que denotan lo mucho que falta por recorrer para lograr que su derecho a la educación se cumpla. Aplaudimos las mesas de diálogo, pero aprovechamos este medio para subrayar que es necesario garantizar que la palabra se convierta en acción.

Saberes Andantes camina en estas páginas mostrando investigaciones, experiencias y reflexiones en torno a la educación inclusiva como contribución al cambio social con la mirada puesta en las miles de personas que en nuestros países de América Latina y el mundo son relegadas por ser diferentes.

The background is a complex, abstract composition of overlapping, semi-transparent geometric shapes in shades of gray and white. A prominent horizontal band of vibrant blue color spans the width of the image, serving as a backdrop for the text. The text is centered within this band and consists of two lines: the first line reads 'ENSAYOS E' and the second line reads 'INVESTIGACIONES'.

ENSAYOS E
INVESTIGACIONES

Opciones clave para una propuesta de inclusión educativa

Juan Carlos Jiménez Torres¹
juan.jimenez@feyalegria.org.ec

Resumen (Analítico):

En la tarea de inclusión educativa necesitamos tomar determinadas opciones clave para que se lleve a cabo de forma adecuada. Presentamos estas opciones importantes: Optamos por el Enfoque de Atención a la Diversidad, fundamentada en los derechos humanos, y por el Diseño Universal de Aprendizaje, (DUA). Optamos por el Enfoque Ecológico Funcional, (EEF) que es el que mejor está respondiendo a las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional. Optamos por una Inclusión Temprana en el Sistema Educativo. Optamos por una inclusión por Tránsito Educativo, con sus ritmos y tiempos adecuados al crecimiento. Optamos por diferentes caminos de inclusión, en la educación ordinaria y también en educación especializada. Optamos por una inclusión educativa con calidad y recursos suficientes que incluya también la necesaria Transición a la Vida Adulta y Laboral.

Palabras clave: Atención a la Diversidad. Enfoque Ecológico Funcional. Inclusión Temprana. Inclusión por Tránsito Educativo. Transición a la Vida Adulta y Laboral.

Key options for an educational inclusion proposal

Abstract (Analytical):

In the task of educational inclusion, we need to take certain key options

1 Máster en Ciencias de la Educación Religiosa por la Universidad Pontificia de Comillas. Diplomado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid. Cursos de postgrado en Educación Especial e Inclusiva por la Universidad Politécnica Salesiana y Universidad Católica Andrés Bello. Acompañante de Inclusión en Fe y Alegría Zona Santo Domingo, Ecuador.

to ensure they are carried out properly. We go over these fundamental options: We choose to focus on the Attention to Diversity approach, based on human rights, and the Universal Design of Learning (UDL). We opt for the Functional Ecological Approach, (FEA) which is the one that is responding more to the needs of students with functional diversity. We opt for an inclusion in the education system from an early age. We opt for the Inclusion in their Educational Transition for the growth period, with its proper rhythms and times. We opt for different paths of inclusion, as in ordinary as in specialist education. We opt for an educational inclusion with quality and adequate resources that provide also the transition needed towards adulthood and working life.

Keywords: Attention to Diversity. Functional Ecological Approach. inclusion in the education system from an early age. Inclusion in the educational transition. Transition towards adulthood and working life.

Introducción:

Realizar una propuesta general de inclusión, desde edades tempranas, es algo muy grande y quizás muy ambicioso; pero la realidad es que los estudiantes que necesitan la propuesta son de todas las edades y niveles educativos, y la mayoría "ya los tenemos en casa". Otros, están llamando a nuestras puertas. Con lo cual, a una institución educativa no le queda más remedio que dar respuesta a esta necesidad real.

Esta reflexión nace de la experiencia de varios centros de Fe y Alegría Ecuador, que efectivamente quisieron dar respuesta a las necesidades que se les planteaban. Esto obligó a formarse, a investigar, a poner en práctica y a volver a investigar conjuntamente para ser lo más certeros posibles. Aun así tenemos la convicción de que no es una tarea acabada y que hay que seguir reflexionando y construyendo.

La tesis que planteamos es sencilla de formular y compleja en el desarrollo: Podemos afirmar que la tarea de la inclusión educativa no se puede realizar de cualquier manera ni de forma apresurada, y que necesitamos tomar determinadas opciones clave para que se lleve a cabo de forma adecuada. Ahora bien, las opciones son muy amplias

para ser desarrolladas en un solo artículo. Sin embargo, creemos necesario presentarlas todas ellas para garantizar una propuesta de inclusión completa y abarcadora, donde se presente una buena fundamentación, y también caminos y propuestas de realización.

Los objetivos de la investigación por tanto van en estas direcciones, y podemos formularlos así: Primero, fundamentar la propuesta con dos enfoques cruciales para la inclusión, como son el enfoque de Atención a la Diversidad y el Ecológico Funcional. Segundo, ofrecer caminos de inclusión, desde edades tempranas, con los ritmos y tiempos adecuados al crecimiento. Y por último añadir al proceso la necesaria transición a la vida adulta y laboral.

Vamos a ir desarrollando las opciones clave, empezando por las más generales, y al final haremos algunas conclusiones y plantearemos retos importantes.

I.- Nuestra primera gran opción: El enfoque de “Atención a la Diversidad²” fundamentada en los Derechos Humanos.

Este es un enfoque y estilo de inclusión muy atrayente que desplazaría las corrientes integradoras y nos hace repensar las hasta hoy llamadas Adaptaciones Curriculares. Todavía se sigue con el modelo integrador, buscando atender las limitaciones de ciertos estudiantes con algún tipo de merma en el aprendizaje, y no se tiene la mirada amplia de atender la diversidad del grupo, o de optimizar los recursos y potencialidades de cada estudiante (García-García et al., 2013).

La **atención a la diversidad** se concibe como el conjunto de ac-

2 Sobre esta corriente, modelo o enfoque de atención a personas con diversidad funcional hay amplia bibliografía y enlaces en internet. Ya está incorporada en el lenguaje común de los documentos sobre inclusión. Al final ofrecemos enlaces y bibliografía.

ciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro (Educacantabria 2017). Desde esta perspectiva creemos que es necesario rebasar el modelo clínico y optar por un **enfoque de derechos** que resalta las fortalezas y potencialidades de las personas poniendo a un lado las debilidades³.

Este es un gran reto específicamente en Ecuador donde tenemos lineamientos y guías para atender a la inclusión basados en Adaptaciones Curriculares. En realidad, podemos decir que en este proceso de adecuaciones del currículo, si se hace bien, se puede atender a la diversidad, porque se contemplan las adaptaciones grupales, de aula, y de grado uno y dos, (esto es, de acceso y de metodologías), que buscan atender a la diversidad de todos y cada uno. Los documentos oficiales de inclusión ya quieren expresarse en términos de diversidad, incluso en sus eslóganes principales. “Somos diversos, somos inclusivos” reza la portada de uno de los documentos que quiere trabajar la atención a las necesidades educativas diversas y para ello plantea una Guía de adaptaciones curriculares (MINEDUC 2013). Por tanto es una corriente o enfoque en el que tenemos que seguir indagando y aprendiendo. Lo presentamos de una forma general.

Desde el Diseño Universal de Aprendizaje, DUA. Una posible respuesta de atención a la diversidad la encontramos en el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST).

La propuesta del CAST pasa por dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.

- En la base del DUA están los **tres principios fundamentales**, que corresponden a las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje (redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas). Estos

³ Por eso optamos por el término de “**Diversidad Funcional**”, que, como bien se desarrolla en el artículo “Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”, apunta a que la sociedad se vaya sensibilizando y se promueva un término que aporte una nueva visión social respecto a la discapacidad (Javier Romañach, Manuel Lobato, 2005).

principios se han convertido en un referente obligado que aparece en la mayoría de la bibliografía sobre el tema. Son los siguientes:

1.- Multiplicidad de medios de representación con el fin de dar a los alumnos diferentes opciones para la adquisición de información y la construcción del conocimiento.

2.- Multiplicidad de medios de acción y de expresión, para proporcionar opciones a los alumnos para demostrar sus conocimientos.

3.- Multiplicidad de medios de compromiso, para aprovechar los intereses y la motivación de los alumnos⁴.

Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje. Los puedo tener en cuenta para todos los elementos del currículo.

- **Un buen punto de partida** puede ser el siguiente: ¿Cómo las actividades que planifico dan cabida a todos los estudiantes? Este ejercicio de planificación permite encontrar varias actividades para un mismo contenido; para lo cual es importante conocer los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Esto se logra observando su desempeño en clase, proceso de aprendizaje y motivaciones. En algún momento tengo que averiguar:

¿Cómo les gusta aprender, qué actividades les gusta hacer con mayor frecuencia, qué actividades pueden mejorar su aprendizaje? La flexibilidad del currículo permite hacer ajustes necesarios para responder al desafío de la diversidad. O dicho de otro modo: ¿Cómo aprenden mejor mis estudiantes? ¿Cuáles son sus niveles de aprendizaje? ¿Tengo estudiantes con necesidades diversas de aprendizaje?

En el fondo, con este enfoque se trata de centrarnos, no tanto en

4 Tomado del Programa de Informática Educativa - Federación Internacional de Fe y Alegría (FIFYA). Gallegos Navas, Miriam (2014). Guía Conceptual Módulo I. "Comunidad Educativa Inclusiva". FIFYA.

la necesidad educativa de un estudiante en particular, sino en la diversidad del grupo.

- Atención a las **barreras de aprendizaje**: El Diseño Universal de Aprendizaje nos advierte de la necesidad de reparar en las barreras de aprendizaje⁵. No se trata de ver las dificultades del estudiante, que es lo que hemos hecho casi siempre, sino cuáles son las barreras que impiden su aprendizaje.

Las barreras constituyen un impedimento, traba u obstáculo que limita o impide la participación e inclusión del sujeto en su contexto social. (Gallegos y De la Cadena, 2014). En nuestro caso todas aquellas restricciones que se presentan en el contexto educativo. Hay barreras de muchos tipos, pero giran en torno a estos tres ámbitos: 1. Barreras de acceso. 2. Barreras psicopedagógicas o curriculares. 3. Barreras actitudinales o de relación.

- **Conocimiento de cada persona con diversidad funcional**. Cada persona tiene sus propias características, modos de aprender y aprehender el entorno. Por tanto, es indispensable conocer y valorar las potencialidades y habilidades que tiene el estudiante y así determinar los apoyos que requiere en función de sus necesidades. Es necesario poner mucha atención a las barreras para el aprendizaje (pedagógicas-curriculares) y qué acciones inclusivas debo poner en marcha para superar dichas barreras. Contemplar la posibilidad del uso de las TICs como un medio privilegiado y transversal para la atención a la diversidad...entre otras. Todo ello siempre en colaboración con los docentes, estudiantes y padres de familia.

- **Equipo de apoyo**: docente, familia, apoyo profesional. En este modelo el apoyo no sólo es para los estudiantes con diversidad funcional, sino, sobre todo, el apoyo es al docente que realiza la planificación de unidades didácticas para todos. Apoyo al docente en la elaboración de recursos didácticos y metodologías que no sólo ayudan al estudiante con diversidad funcional sino a todos los estudiantes. Tanto el docente de aula, como el docente de apoyo, trabajan juntos.

5 Gallegos Navas, Miriam ; De la Cadena, Yanira (2014). Guía Conceptual Módulo II "Barreras para la Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad". FIFYA.

II.- Nuestra segunda gran opción: El Enfoque Ecológico Funcional, (EEF).

Casi todas las propuestas de educación especial e inclusiva en la actualidad están de acuerdo en que es un enfoque adecuado, aunque algunos lo siguen y aplican de una manera más purista o detallada que otros. En casi todos los foros, encuentros, cursos y congresos lo hemos percibido así. A su vez este enfoque recibe y comparte corrientes y propuestas de grandes autores. Podemos nombrar las siguientes teorías: la socio-histórica-cultural de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, las inteligencias múltiples de Gardner o el aprendizaje por descubrimiento de Bruner⁶.

Este modelo de currículo funcional se basa en la enseñanza de destrezas/habilidades que se enseñan en un contexto natural tomando en cuenta lo que sabe el estudiante y lo que va a necesitar para su futuro. Ellos proponen tomar en cuenta la funcionalidad del estudiante y su edad cronológica, y no el cociente intelectual ni edad mental. En su día empezó llamándose incluso “Currículo” Ecológico Funcional. Muchas de sus propuestas siguen hoy en vigor, pero dado que hay un solo Currículo Nacional, se prefiere llamar “Enfoque”.

Ofrecemos una presentación de los elementos importantes de este enfoque, que hemos ido recogiendo en diferentes cursos, el más importante fue el “Programa de capacitación a docentes y familias para el desarrollo de la Educación Especial” en los años 2011 y 2012, preparado por la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, coordinado por Myriam Gallegos, María Graciela Laynes, Melva Yépez, Rocío Medina y Luz Elena Tirado.

Los objetivos de este enfoque los podemos resumir así:

- Brindar enseñanzas funcionales significativas.
- Respetar la edad cronológica.

⁶ Por fortuna, estas últimas corrientes de pedagogía están ya presentes en las reformas curriculares oficiales, y ya las han incorporado en la fundamentación y en la base teórica de sus documentos (Ej. Currículo oficial de Educación Inicial del MINEDUC en 2013).

- Las enseñanzas deben hacerse en contextos naturales.
- Respetar sus necesidades individuales.
- Tomar en cuenta las demandas de la vida adulta.
- Propiciar la interacción y la autodeterminación.
- Propiciar la inclusión en el hogar-escuela-comunidad.

Dominios Ecológicos

En el Enfoque Ecológico Funcional se habla de **Dominios Ecológicos**, que los podemos definir como los ámbitos que todos los seres humanos deben dominar en la vida para desarrollar su autonomía, y así poder desenvolverse adecuadamente en sociedad. Es interesante comprobar cómo hay una similitud entre los diferentes dominios del enfoque ecológico y los ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje del currículo de Educación Inicial del MINEDUC. Los define como “campos generales de desarrollo y aprendizaje que responde a la formación integral y orientan las diferentes oportunidades de aprendizaje” (MINEDUC 2014). De esta manera se propone también un desarrollo integral en todos los aspectos, promoviendo oportunidades variadas de aprendizaje, estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos...etc. Vamos a exponer los dominios y haremos una relación con los ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje del MINEDUC. Ambos nos han ayudado a organizar los aprendizajes de nuestros estudiantes desde edades tempranas. Exponemos de forma resumida los dominios:

1.- **DOMINIO DOMÉSTICO:** se refiere a la higiene personal, ropa y vestido, alimentación y cocina, limpieza y aseo... No es difícil ver la correspondencia con el desarrollo de las destrezas del ámbito de Identidad y autonomía, y también con destrezas de Relación con el medio natural.

2.- **DOMINIO COMUNITARIO:** Desde las instalaciones de la escuela o colegio, señales de tránsito, orientación, transporte y movilización en el barrio o ciudad, visita a lugares estratégicos y necesarios de su entorno. Aquí vemos la correspondencia con el ámbito de Relación con el medio natural y cultural, y con el ámbito de Convivencia.

3.- **DOMINIO RECREATIVO:** Todo lo referente a la danza, música, teatro, deportes, juegos populares, excursiones y paseos, visitas a

espacios culturales y recreacionales...La correspondencia sería con los ámbitos de Relaciones con el medio natural y cultural, Expresión corporal y motricidad y Expresión artística.

4.- DOMINIO VOCACIONAL para prepararlos a la transición a la vida adulta y laboral: Habilidades y competencias para el trabajo, elaboración del perfil vocacional, visitas prelaborales, prácticas laborales, talleres de formación profesional, ubicación y seguimiento laboral. Encontramos correspondencia con los ámbitos de Identidad y autonomía, Convivencia y Relación con el medio natural y social.

5.- DOMINIO ACADÉMICO FUNCIONAL: Comunicación y lenguaje, pre-escritura, escritura funcional, cálculo elemental y funcional, funciones cognitivas, como memoria, conceptos básicos de tamaño, forma, discriminación, razonamiento...

En este dominio encontramos correspondencia directa con el ámbito de Relaciones lógico-matemáticas y con el de Comprensión y expresión del lenguaje. E indirectamente con todos los demás ámbitos en los diferentes ambientes y sub-ambientes en los que se desarrollan las actividades funcionales.

Organización de los grupos. Además de los dominios, el Enfoque Ecológico organiza **los grados por el factor de edad cronológica:** Supone tener en cuenta más la edad que los conocimientos, ya que el desarrollo y madurez personal de un adolescente es el de su edad cronológica. Con eso evitamos que un estudiante de 14 años que es ya un adolescente, esté con niños de 8 años. Aun así para organizar los grupos o incluirlos en un grado determinado tenemos en cuenta un rango de más menos 2 años.

Planificación centrada en la persona. Otro elemento clave que va a estar presente siempre es **la planificación centrada en la persona.** Lo realizamos mediante la elaboración de los Planes de Acción (Making Actions Plans), comúnmente llamados "Mapeos". Para ello compartimos con la familia y el estudiante sus sueños, fortalezas, gustos... y realizamos las valoraciones funcionales personalizadas. Se trata de encontrar un plan de acción para su vida, a corto, mediano o largo plazo, y no

tanto de buscar el cociente intelectual, que muchas veces ha etiquetado a la persona y no nos ha guiado en su desarrollo.

La familia con el equipo colaborativo. Otro elemento clave es la **incorporación más explícita de la familia en el proceso educativo:** desde el mapeo y la valoración funcional del principio, planificando y proponiendo actividades diarias, revisando actividades, y también en las valoraciones parciales, quimestrales... Se trata de que forme parte del **equipo colaborativo** junto con los profesionales que atendemos a los estudiantes (profesores, psicopedagogos, logopedas...) No se trata de trabajar aisladamente, sino que nos vemos como un equipo: Ya no están solamente en su despacho, sino que rotan también por las aulas para compartir y apoyar a docentes y estudiantes.

Actividades funcionales. La realización de **actividades funcionales en ambientes naturales** es una pieza fundamental del EEF, que entiende el aprendizaje no como una asimilación pasiva de información, sino como una práctica directa de las habilidades y destrezas que necesita, y además en su lugar natural. Por ejemplo: ir al mercado, a una tienda, a la frutería...cruzar el semáforo, subir al bus...etc. Y mientras realizamos la actividad podemos desarrollar destrezas de todo tipo: destrezas lógico-matemáticas, cuando compro y me dan el cambio, de lengua y comunicación, cuando hago la lista de las frutas que quiero comprar...etc.

En resumen, podemos afirmar que, con la experiencia y conocimiento de los nuevos paradigmas de la educación, este enfoque sí da la oportunidad de desarrollar los objetivos académicos funcionales a toda la población con diversidad funcional de la escuela especializada o de los que estén incluidos en la escuela ordinaria. Pensamos que puede ofrecer a nuestros estudiantes enseñanzas significativas, integradas en las diferentes áreas de desarrollo y relacionadas con los diferentes ambientes. A la par, les damos oportunidad de resolver los retos de su vida diaria, pueden crecer en autonomía y en inclusión social y laboral.

III.- Nuestra tercera gran opción: “Inclusión Temprana” en el Sistema Educativo.

Pensamos que el mejor proceso de inclusión debe empezar lo antes posible, desde Educación Inicial 1, frente a la inclusión tardía que ya hemos vivido y que sabemos que tiene muchas limitaciones. Hay múltiples documentos que justifican esta opción, entre ellos el último currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación de Ecuador, que propone empezar el proceso educativo desde Educación Inicial 1 (0-3 años), pasar a Educación Inicial 2 (4 años), Primero de EGB 5 (años)...etc. También lo justifica la praxis de la mayoría de los países que tienen esa inclusión en edades tempranas.

En realidad todos estamos de acuerdo en que garantizar experiencias positivas durante los primeros años de vida –desde el entorno familiar estimulante y lleno de afecto hasta una educación de calidad con un entorno lúdico y adecuado cuidado de salud y nutrición- pueden potenciar todos los ámbitos del desarrollo infantil, y puede tener incidencia a lo largo de la vida de la persona.

Por otro lado, El Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe, SUMA, nos muestra el impacto y evidencia considerable de la intervención educativa en la primera infancia. En concreto en el tema específico de la diversidad funcional, la OMS y UNICEF publicaron en el año 2013 un documento a debate titulado “El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad” donde se afirma:

“El propósito de este documento es ofrecer un panorama de la discapacidad en la primera infancia y destacar la importancia de brindarles oportunidades a los niños con discapacidad en este período, para que tengan las mismas oportunidades que los demás niños de desarrollar todo su potencial y participar de manera significativa en sus hogares, escuelas y comunidades.”
(OMS & UNICEF, 2013 PAG).

Por lo tanto, esta opción contempla ofrecer las mismas oportunidades de desarrollar todo el potencial que tienen las personas con alguna diversidad funcional, de manera que se oferten grados desde Educación Inicial I especializada, Educación Inicial II, 1° de EGB...etc. Estos grupos siguen muy de cerca el Enfoque Ecológico Funcional, con una planificación centrada en la persona.

IV.- Cuarta opción: Inclusión por “tránsito educativo”.

Inclusión progresiva. Pensamos que la inclusión no se pueda dar “de golpe”, sino paso a paso, con sus ritmos y tiempos adecuados al crecimiento y desarrollo de los estudiantes. De esta manera los estudiantes “transitan” de un grado a otro por el camino educativo más adecuado. Esta idea complementa la opción anterior, para que la inclusión se cumpla de manera progresiva y procesual. Se justifica también con el currículo del Ministerio de Educación, y tiene como base teórica las propuestas de Vygotsky de la Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje significativo de Ausubel, que sostienen que el aprendizaje se produce desde lo que ya conocen. Por supuesto las aportaciones de la neurociencia nos dicen que hay períodos más sensibles para que se produzcan la modificación y ampliación neuronal (neuroplasticidad), y los primeros años es una de ellas. En último término sabemos que el desarrollo infantil es “un proceso de cambios continuos por el que atraviesan los niños y niñas desde su concepción, que, en condiciones normales, garantizan el crecimiento, la maduración y la adquisición progresiva de las complejas funciones humanas como el habla, la escritura, el pensamiento, los afectos, la creatividad...” (MIES-INFA, 2011).

Parece lógico pues, que si se propone un sistema educativo desde edades tempranas y de forma procesual para los estudiantes de educación ordinaria, también puede ser el mejor momento y la mejor forma para la inclusión educativa de personas con diversidad funcional.

Transición de la educación especial a la ordinaria. Por otro lado, otra acepción de "transición" resulta de la necesaria transición de algunos estudiantes de la educación especial a la ordinaria, sobre todo en los primeros años de Educación Inicial y Preparatoria. Pensamos que hay un tiempo privilegiado hasta los cinco años para desarrollar las potencialidades en grupos más pequeños y así tomar la decisión de transición a la educación ordinaria. En ocasiones, la experiencia nos dice que no ha habido más remedio que tomar la decisión de educación especial u ordinaria en un tiempo muy reducido y con pocos recursos. La inclusión temprana y la transición progresiva nos da más tiempo y recorrido para acertar en la decisión del camino más adecuado, como veremos a continuación.

V.- Quinta opción: Diferentes caminos de inclusión.

Esta es una opción abierta en nuestra propuesta y en permanente revisión, ya que pensamos que cada vez más la principal opción para la inmensa mayoría será la atención a la diversidad en la educación ordinaria. Pero, por el momento, dadas las condiciones reales de nuestros centros en Ecuador, presentamos estas opciones, que, por otro lado, las contempla el Ministerio de Educación. Veamos:

Primer camino: la inclusión en la educación escolarizada ordinaria, o lo que se conoce como "educación inclusiva". Este es el camino principal de inclusión sin lugar a dudas a nivel mundial, especialmente desde la Conferencia Mundial de la ONU en Salamanca en 1994, y también queremos que lo sea en nuestra propuesta de atención a la diversidad. Está contemplado en la LOEI, en el Reglamento General de la LOEI y en la Ley Orgánica de Discapacidades⁷. Se aborda de manera concreta en el Acuerdo Ministerial 295-13, documento normativo del Ministerio de Educación. En el capítulo III desde el artículo 11 al 19 se especifican las indicaciones al respecto, la descripción, los objetivos, las

⁷ En la LOEI, lo encontramos en los artículos. 2, literal e); 6, o); 47. En el Reglamento General de la LOEI, art. 229. En la Ley Orgánica de Discapacidades, art.19, 28-30

funciones, talento humano, equipo multidisciplinario, la propuesta curricular y la evaluación.

Sin embargo, hay que reconocer que no todas las condiciones que describe el documento se dan en nuestros centros, sobre todo en talento humano necesario y pedagogos de apoyo, y, por consiguiente, no es fácil llevar a cabo las adecuaciones de la propuesta curricular. Se han hecho y se están haciendo grandes esfuerzos desde el Ministerio de Educación y sus distritos, y desde nuestros centros de Fe y Alegría. Y podemos decir con cierto orgullo, que nunca en la historia de la Educación en Ecuador ha habido tantos estudiantes con diversidad funcional en nuestros centros ordinarios tanto fiscales como de Fe y Alegría. La propia propuesta desde edades tempranas y de forma procesual pretende empezar el desarrollo de los estudiantes con diversidad funcional lo antes posible, para que la transición a la escuela ordinaria se dé en las mejores condiciones, y sea la principal opción para la mayoría de ellos.

Pero la realidad es que aun así, nos llegan estudiantes con determinada diversidad funcional que, por el momento, “no son susceptibles de inclusión” en la escuela Ordinaria, según afirma el Acuerdo Ministerial 295-13 en su artículo 4, y buscamos otro camino de inclusión en la escuela Especializada. Todos sabemos que iremos dando pasos en la inclusión educativa ordinaria a la mayoría de los estudiantes, y que, a futuro, sólo los que tengan determinadas características o “limitaciones funcionales intensas”, como define la OMS, estarán en centros especializados. Por eso sigue estando vigente el segundo camino.

Segundo camino: la inclusión en Instituciones de Educación Especializada. También está apoyada por diferentes documentos y, especialmente por el último Acuerdo Ministerial 295-13. Desde el principio, arts. 3-10, el documento aborda los pormenores de este camino de inclusión para “los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, no susceptibles de inclusión”, dejando esta decisión a criterio de las UDAls, (Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión), como una de sus funciones, y al equipo multidisciplinario de alguna Institución de Educación Especializada. A día de hoy sólo algunos tipos de diversidad funcional, que solíamos denominar como severa, los

orientamos por este camino: multidiscapacidad, sordoceguera, parálisis cerebral, etc. También los lineamientos de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva de 2015 para las IEE apoyan este camino y presenta los posibles beneficiarios en el apartado 3.

El dilema se puede presentar con algunos estudiantes que están en el límite de lo que decíamos discapacidad moderada y severa, que además son de inclusión tardía, como algunos estudiantes con síndrome de Down o discapacidad intelectual. En realidad el criterio de “no susceptibles de inclusión” es muy general y difícil de delimitar en algunos casos. Será necesaria una reflexión más profunda. Hasta ciertos padres y madres nos comentan que su hija o hijo no se siente a gusto en la escuela ordinaria, que en la práctica no está incluido, que lo marginan... y que prefiere el camino de la educación especial. Sabemos también que algunos de estos estudiantes que están en Instituciones especializadas muy pronto estarán incluidos en la escuela ordinaria, cuando se cumplan las condiciones necesarias.

Pensamos que, de momento, no se reúnen todas las condiciones para que algunos estudiantes con diversidad funcional se incluyan debidamente en las aulas de educación ordinaria. No se trata sólo de acceso y permanencia, sino de propiciar una verdadera participación y aprendizaje, y, para ello hace falta renovar la cultura, las políticas y las prácticas educativas de los centros.

Tercer camino: la inclusión en un aula de Educación Especializada, dentro de la escuela ordinaria. Este es un camino que está absolutamente abierto a la reflexión y al diálogo, y está siendo objeto de nuestra práctica de “investigación y acción participativa”. En realidad sería una variante del camino anterior, porque de hecho es educación especializada. O, si se prefiere, puede considerarse un camino medio entre los dos anteriores. Ha tenido, y tiene, sus defensores y detractores; pero más allá de las posibles tendencias y corrientes, esta opción nace de una necesidad claramente sentida en nuestros contextos: No hay una Institución de Educación Especializada cerca de muchos de nuestros centros que pueda ser alternativa a la educación ordinaria. ¿Qué hacer entonces con estos estudiantes que “no son susceptibles de inclusión” en la escuela ordinaria y no tienen instituciones especializadas

a su alcance? Como ocurre a veces, la necesidad va delante de la teoría y nos mueve a buscar alternativas posibles para dar respuesta a esas necesidades. Este ha sido uno de estos casos.

Lo que pensamos fue crear un Aula de Educación Especializada o Funcional, con el mismo enfoque ecológico funcional que el de las instituciones especializadas, y organizarla como un paralelo más del nivel de educación ordinaria. Suele iniciar en educación Inicial y sería el paralelo "C" de "Educación Inicial 'especializada' o funcional". Al año siguiente transitan a "Primero de EGB especial o funcional", luego a segundo, etc, de la misma manera que los paralelos de educación ordinaria. Si este grupo estuviera en una IEE, también lo haría de una forma semejante. El MINEDUC propone en los Lineamientos de 2015 el apellido "funcional". Podemos incluso plantearnos la denominación y cambiar el apellido, o sencillamente quitar cualquier apellido, que de hecho sólo está a nivel administrativo, y así evitar una etiqueta más sobre ellos. En todo caso los estudiantes van a convivir en el día a día con un grupo de personas iguales pero con diferente funcionalidad. Son grupos pequeños, según el tipo de diversidad funcional, y en muchos aspectos de la vida escolar coinciden con los de su misma edad, pero con el enfoque ecológico funcional.

Como venimos diciendo, es un camino abierto, que puede ser una vía intermedia entre una educación Especializada "fuera" de la ordinaria (físicamente separada, en otra institución), y otra educación Especializada "dentro" y "a la par" de las aulas de educación ordinaria. En todo caso nos toca seguir reflexionando sobre nuestras prácticas inclusivas y especialmente en determinados contextos.

VI.- Sexta opción: Inclusión Educativa con calidad y recursos suficientes.

Esta es una opción y también un deseo, que en muchos casos hemos podido cumplir con ayuda de los proyectos de Fe y Alegría y gracias al acuerdo con el Ministerio de Educación y sus distritos; pero lo

proponemos como algo necesario que no se debe demorar más en todo el país, entre otras cosas porque el marco legal ya lo contempla. Para que una educación sea de calidad pensamos que debería cumplir con algunas premisas o condiciones importantes, como estas:

- Que no sea masificada y se respete la cantidad de estudiantes por aula, y según el tipo de discapacidad, cosa que está bastante clara en documentos normativos actuales (AM 295-13, art. 13).

- Que sea una inclusión bien planificada como el resto de las prácticas educativas, y no sólo para cumplir el dos por ciento obligatorio.

- Que cuente con suficientes profesionales bien formados en los conocimientos necesarios de Educación Especial e Inclusiva. Nos referimos a todos los docentes especialmente, pero también a los equipos de los DECEs o BEI s⁸, y a los equipos de las UDAIS.

- Que se disponga de los especialistas adecuados a cada discapacidad (equipo multidisciplinario): intérpretes y modelos lingüísticos para los sordos, guías para los no videntes, apoyo pedagógico para la discapacidad intelectual, etc... y así se pueda responder a las necesidades reales de los estudiantes de forma eficaz.

Algunas de estas pautas ya se están haciendo, pero no estamos seguros de que llegue a la mayoría de los centros y a todos los lugares de la misma manera y con el tiempo y recursos necesarios. Sabemos que es una tarea muy grande y amplia, y que necesita recursos humanos importantes, pero no podemos detenernos ni retroceder en este camino, sencillamente porque se trata de respetar los derechos de las personas y los acuerdos establecidos.

Al hilo de esta opción será de gran ayuda la **confirmación y desarrollo de modelos nacionales necesarios de Educación Especializada e Inclusiva**, que sirvan de marco general para todos, y nos den

8 BEI: Bienestar Educativo Integral, es el nombre que venimos utilizando en Fe y Alegría para los DECE.

los principios y pautas necesarias que no deben faltar en ningún centro. Esto podrá dotar a todas las instituciones de los mismos recursos y oportunidades conforme al derecho común⁹

VII.- Séptima opción: Transición a la Vida Adulta y Laboral también en la educación ordinaria.

Sabemos que es un reto muy grande para la escuela ordinaria, que todavía está dando sus primeros pasos en la educación inclusiva; pero, por muy bien que lo hagamos en los años de escolarización, nuestro trabajo quedaría incompleto si al llegar a la juventud no hemos preparado el paso a la vida adulta y laboral. Tendrá un buen título de EGB en décimo, incluso en Bachillerato, pero su proceso de vida quedaría inconcluso. En algunas instituciones de Educación Especializada con enfoque ecológico funcional es un componente muy importante e imprescindible desde hace unos años, y aun así sabemos que no siempre se realiza con todo el rigor necesario.

Podemos resumirlo de la siguiente manera: La transición a la vida adulta y laboral también llamada inclusión sociolaboral, es el paraguas general que cubre toda la incorporación de un estudiante a la vida adulta, y dentro de ella está el mundo laboral. Para todo ello es necesario preparar al estudiante en dos direcciones u objetivos: Uno, prepararlo en aquellas habilidades que le abran la puerta a la vida en sociedad o al mundo adulto, y, dos, formarlo en habilidades y competencias laborales concretas para un trabajo posible.

9 Algunos de ellos ya están muy avanzados y también Fe y Alegría está colaborando directamente, como son: el Modelo de Gestión y Atención para Instituciones de Educación Especial, y el Modelo Bilingüe-Bicultural para Personas Sordas. Sería también muy necesario un modelo bien articulado de Educación Inclusiva en la escuela ordinaria y desde edades tempranas.

Todo ello se puede articular con un verdadero Programa de Transición, o planificando un Proyecto de Vida. Pensamos que algunas pautas pueden ser estas:

Desarrollo de habilidades para la vida. Desde el principio de la EGB se nos plantea el reto de ir reforzando el desarrollo de habilidades para la vida también en la educación ordinaria con estudiantes con diversidad funcional. Se trata de reforzar no sólo las destrezas del currículo, sino además, y también a la vez, esas habilidades necesarias para vivir en sociedad: pensamos en las habilidades de comunicación, de convivencia, orientación y movilidad, autonomía y autodeterminación, en los diferentes ámbitos donde se mueve una persona. Todo ello habría que incluirlo en las planificaciones que atienden a la diversidad del grupo. Y se puede hacer desde temprana edad. Cabe la posibilidad de adaptar el currículo para llevarlo en una dirección más funcional y práctica, y que el aprendizaje se haga cada vez más con “experiencias de aprendizaje”.

Elaboración del Perfil Vocacional. Especialmente desde los 10-12 años conviene ir elaborando el Perfil Vocacional. Es un instrumento vivo, en construcción. Se comienza con diferentes instrumentos de valoración funcional, pero se va construyendo cada año según se observen sus capacidades, preferencias y la experiencia de posibles prácticas prelaborales. Este es un elemento relativamente nuevo en la escuela ordinaria que hay que incorporar en los próximos años.

Valoración de opciones de transición a la vida adulta y laboral. A medida que vayan creciendo, con el apoyo del equipo colaborativo, DECE o BEI y familia, hemos de ir ofreciendo algunas opciones de transición, según nos diga el perfil vocacional y las preferencias del estudiante. Una opción puede ser: Continuar estudios, Básica Superior, Bachillerato, Universidad, Cursos técnicos... Y otra opción: Preparación a la transición más inmediata a la vida laboral. Con algunos estudiantes estas opciones no serán claras desde el principio, y conviene que se vayan desarrollando las dos simultáneamente.

Transición a la vida laboral. La transición más inmediata a la vida laboral debería seguir un proceso con los siguientes pasos:

1.- Continuar con la **orientación laboral o vocacional** e ir definiendo su perfil vocacional, esto es: Guiar, orientar, acompañar al estudiante para que vaya eligiendo una profesión.

2.- Un segundo paso sería la **formación laboral**, esto es, la iniciación, práctica y ejercicio de una profesión.

3.- Y el tercer paso sería ya acceder a la **ubicación y contrato laboral** en regla, de manera más estable.

Hará falta una reflexión importante de toda la comunidad intelectual, y un buen apoyo con recursos y alianzas para que esto se lleve a cabo también en la educación ordinaria.

A Modo de Conclusión y Retos

Pensamos que con estas opciones se puede construir y llevar a cabo una propuesta de inclusión adecuada. En verdad se han dado pasos maravillosos en todo el mundo para llegar a dotar de igualdad de oportunidades a este colectivo olvidado durante muchos años. Ahora bien, eso no significa que todas las opciones estén desarrollándose adecuadamente, y ni siquiera algunas cuentan con el apoyo de todos. Podemos hacer la siguiente distinción y reflexión final sobre las opciones que hemos tratado:

Hay opciones que están abiertas a la reflexión y al diálogo, y nos plantean retos e interrogantes muy importantes.

- Este es el caso de la primera opción, **por el Enfoque de Atención a la Diversidad**. La realidad parece ser que todavía se sigue con el modelo integrador buscando atender las limitaciones de ciertos estudiantes con algún tipo de merma en el aprendizaje, y no se tiene la mirada amplia de atender la diversidad del grupo, o de optimizar los recursos y potencialidades de cada estudiante (García-García et al., 2013).

-También nos plantea un gran reto e interrogantes la quinta opción: **"Diferentes caminos de inclusión, en la educación ordinaria y también en educación especializada"**. Todos tenemos claro que la educación ordinaria ha de ser cada vez más receptora de estudiantes con diversidad funcional. Muchos estudiantes que ahora tenemos no estaban hace unos pocos años. Pero, por el momento, que conviven los dos caminos, el tema central de esta opción sería: cuáles son los estudiantes que son susceptibles de inclusión en la educación ordinaria. No hay un acuerdo aún cerrado al respecto. Además nos plantea algo más serio y más de fondo: También las instituciones de educación especializada (IEE) son un camino de inclusión educativa.

Hay opciones que todos aceptamos, pero no se están poniendo en marcha.

-Es el caso de la necesaria **calidad de la educación y de los modelos de gestión**. En realidad todos pensamos que es un tema económico, pero también de tiempo. Lleva tiempo poner en marcha los procesos de inclusión con todas las diversidades funcionales. Lleva tiempo preparar a la ciudadanía y lleva tiempo preparar a los centros y a los profesionales, la cultura, políticas y prácticas educativas.

-Creemos que otro tanto ocurre con la **inclusión temprana** de personas con diversidad funcional. Ciertamente es muy costoso preparar centros y profesionales para la inclusión temprana, pero hace falta tiempo también para que la ciudadanía lo vea como una necesidad, y busque y decida este servicio.

-Un gran reto sería la **preparación de la transición a la vida adulta y laboral también en la educación ordinaria**. Todos sabemos que lo tenemos que realizar necesariamente, y también que hemos de prepararnos para ello, especialmente en la escuela ordinaria.

Hay opciones que todos aceptamos y se van cumpliendo en mayor o menor medida. Creemos que una de ellas es el **Enfoque Ecológico Funcional**. Al menos en teoría, casi todos han realizado cursos y talleres al respecto. Ahora bien, otra cosa es que se aplique y se desarrolle a cabalidad en los centros.

Bibliografía

- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumentos, caminos y encrucijadas, Aula, vol. 17, pp. 23-35.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, vol. 12, pp. 26-46.
- Núñez, M. y otros (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 65-80. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Consultado en : <http://www.redalyc.org/pdf/132/13231362005.pdf>
- Pastor, C. y otros (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0). Universidad Complutense de Madrid.
- Educantabria (2017) Atención a la diversidad Consultado en: <https://www.educantabria.es/planes/atencion-a-la-diversidad.html>.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2014). Programa de Informática Educativa. Guía Conceptual Módulo I. "Comunidad Educativa Inclusiva". FIFYA.
- Gallegos, Miriam y De la Cadena, Yanira (2014). Guía Conceptual Módulo II "Barreras para la Inclusión Educativa de estudiantes con discapacidad". FIFYA.
- Aguilera Bastidas, Rosaicela Ivon (2015). Guía conceptual Módulo III "Inclusión y TIC". FIFYA.
- Yépez, M. y otros; (2011-13). Programa de capacitación a docentes y familias para el desarrollo de la Educación Especial. Módulo I: Diseño curricular con enfoque ecológico funcional en la educación de personas con discapacidad. Fe y Alegría Ecuador, BID, UPS Ecuador.

MINEDUC (2013) Guía de trabajo- adaptaciones curriculares para educación especial e inclusiva. Pp. 22-53.

MINEDUC (2014) Currículo de educación inicial.

OMS y Unicef. (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate. Consultado en: [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf).

Gallegos, M. y otros (2004). Plan Nacional de formación laboral. MINE-DUC. DNEE.

Jaramillo, A. y López, R. (2016) Guía y Herramientas de inclusión socio laboral para personas con discapacidad. CBM para América Latina y el Caribe.

Inclusión Educativa en Fe y Alegría

Nelly Andrade¹⁰

Artículo recibido en abril y aprobado en mayo 2017

Resumen

La Inclusión Educativa en Fe y Alegría Ecuador nace como una reacción ante la vulneración de derechos, la discriminación, la exclusión y la marginación presente en el sistema educativo y social. Reflexionada y construida desde la teoría a la práctica y a partir de la investigación acción participativa, la inclusión se hace posible en el Movimiento sobre la base de la educación popular sustentada en cuatro pilares: ético, pedagógico, político y epistemológico, que en conjunto fortalecen una educación de calidad.

Ligado a ello, está la estructura organizacional que marca la línea de acción para hacer posible un proceso de inclusión educativa y social organizado, cuya articulación va desde los procesos gobernantes, pasando por los procesos sustantivos y adjetivos, más el horizonte de identidad y el accionar educativo con sus tres sistemas, siendo todos elementos esenciales que permiten la coherencia en la implementación de la inclusión educativa y evitan que se manifiesten las distintas formas de exclusión. Todo esto nos permite incidir en las políticas públicas, pero, ante todo, hacer válido el ejercicio de derechos como una práctica cotidiana.

Palabras claves: Inclusión educativa, educación inclusiva, educación popular, educación de calidad.

¹⁰ Doctora en Psicorehabilitación y Educación Especial, Universidad Central del Ecuador. Actualmente trabaja como Coordinadora de Bienestar Educativo Integral e Inclusión en Fe y Alegría Ecuador.

Educational Inclusion in Fe y Alegría

Abstract

Educational Inclusion in Fe y Alegría Ecuador, arises from the reaction to the infringement of rights, discrimination, exclusion and marginalization throughout the educational and social system. Thoughtful and built from theory to practice and from action - research participation, inclusion becomes possible in the Movement, on the basis of popular education supported by four pillars: ethical, pedagogical, political and epistemological, which together strengthen an education of quality.

As part of this, there is the organizational structure that sets the course of action to make possible an organized educational and social inclusion process, whose articulation goes from the governing processes, passing through the substantive and adjective processes, and the "Horizonte de Identidad" (Skyline of Identity) and the educational action with its three systems, all essential that allow coherence in the implementation of educational inclusion and avoid manifesting the different forms of exclusion. All of this enables us to influence in public policies, but, above all, to make the exercise of rights valid as a daily practice.

Key words: Educational inclusion, inclusive education, popular education, quality education.

Nuevas apuestas educativas

"En sociedad cada individuo debe considerarse como un sentimiento y han de combinarse los sentimientos para hacer una conciencia social"
(Simón Rodríguez, 1990, pag.34)

Fe y Alegría concibe la educación como una oportunidad de transformación social, política e individual que promueve la construc-

ción de una nueva sociedad y la hace vida en los centros educativos. En ellos la comunidad desarrolla su sentido de pertenencia en espacios de libertad, participación y convivencia pacífica que posibilitan la vivencia de una ciudadanía activa combinando los sentimientos y las voces de protesta, las voces que proponen y aporten en conjunto ideas y sueños, entre otras cosas, para el reconocimiento de necesidades, fortalezas y saberes de cada individuo.

Desde esta lógica se fortalece el nuevo pensamiento que anduvo rodando desde hace aproximadamente diez años, respecto a hacer de los centros educativos escuelas para todas y todos. Esto contempla una educación de calidad direccionada a reducir la exclusión de grupos minoritarios del sistema educativo, identificar barreras que limitan el ejercicio de los derechos humanos y reconocer la diversidad como un aspecto esencial para cambiar estructuras. Por lo tanto, implica proponer nuevas políticas para que las prácticas del sistema educativo se direccionen con responsabilidad social, con una mirada y acciones de justicia, equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento de necesidades comunes, así como de la singularidad de cada estudiante respecto a sus "saberes y haceres"; invita a aplicar metodologías activas y críticas para un aprendizaje participativo y creativo, a reflexionar sobre los requerimientos pedagógicos para atender adecuadamente todas las necesidades presentes en el contexto escolar, también relacionadas con lo comunitario, lo social y lo familiar.

Así, se apuesta por una nueva educación, tomando como reto la Inclusión Educativa, la cual se fundamenta en el marco legal internacional, tratados y teorías globales, leyes, investigaciones y testimonios nacionales, además de planteamientos de la Federación Internacional de Fe y Alegría, con el fin de sensibilizar y organizar adecuadamente la atención sobre la diversidad a nivel educativo, social y comunitario y ofrecer a la sociedad una nueva mirada respecto a la forma de concebir la diferencia.

Se apuesta también por la construcción colectiva de una cultura inclusiva, a pesar de que es un proceso de continua tensión que nos inquieta y moviliza, ya que no existe receta alguna que responda por igual a las situaciones de cada contexto (Federación Internacional Fe y Alegría, 2013, pág 2).

El Documento del XLIV Congreso Internacional de Fe y Alegría (2013) hace alusión a que la Inclusión Educativa es una nueva cultura que concentra características como:

- Ser colaborativa.
- Tener altas expectativas para educandos y educadores/as.
- Tener consenso en cuanto a valores.
- Tener habilidades para trabajar eficazmente con las diferencias presentes en el aula y en el centro educativo.
- Estar apoyada en un entorno ordenado y seguro.
- Reconocer y estimular a los educadores/as para que asuman una variedad de roles de liderazgo.

Elementos que están implícitos en el modelo de inclusión educativa que va adoptando Fe y Alegría Ecuador, contemplado en sus distintas etapas, en el marco teórico y en las opciones clave, como un camino hacia la promoción de una ideología inclusiva.

Para caminar hacia ese horizonte, es necesario seguir fortaleciendo el accionar educativo desde el ideario y la espiritualidad transformadora que contempla la construcción de hombres y mujeres capaces de humanizar y transformar las realidades, esto implica caminar hacia un horizonte de equidad, igualdad, justicia social, solidaridad y trabajo con y para los sectores excluidos (Federación Internacional Fe y Alegría, 2013, pág. 1).

Implica trabajar desde una espiritualidad transformadora que contemple las realidades relacionadas con la inclusión educativa. Desde el trabajo en comunidad es posible generar estos cambios, poniendo de manifiesto los valores institucionales explicitados en el Horizonte Pedagógico Pastoral de Fe y Alegría que orientan todos los procesos del Movimiento: la justicia, donde cada persona tenga lo necesario para vivir dignamente; la solidaridad, que reconoce el rostro de otras personas para trabajar aunando esfuerzos; la participación, que da la posi-

bilidad de aportar significativamente a la construcción de un proyecto social más justo; la equidad de género, que desde el reconocimiento de la particularidad de cada persona, busca la igualdad de derechos y de oportunidades más allá de roles predefinidos; la responsabilidad, comprendida como la seriedad, compromiso y vocación expuesta hacia las personas que crecen junto a nosotros; el respeto a la diversidad y la diferencia, que supone un trato igualitario, amable y cortés, como garantía absoluta de transparencia, libertad y reconocimiento del otro; la espiritualidad transformadora, que nos permite poner los pies sobre la tierra para partir del contexto en la búsqueda de un mundo mejor; la audacia, al asumir los riesgos en la búsqueda de mayores compromisos con la sociedad y el compromiso que nos lleva a poner con firmeza todas las capacidades al servicio de la misión y a alcanzar las metas y sueños. (Fe y Alegría Ecuador, 2016, pág. 15-16).

Por lo tanto, lo mencionado anteriormente inspira a reflexionar e invita a permanecer en el desafío de vivir el pleno ejercicio de la inclusión educativa; en palabras del padre Ignacio Suñol (en Fe y Alegría 2013), inclusión educativa se convierte en un reto, por lo que es importante poner atención a lo que sigue causando exclusión y marginación. Ante ello, el movimiento Fe y Alegría deberá estar presente en las diversas fronteras en “donde se acaba el asfalto de las oportunidades educativas” (Fe y Alegría, 2013, pág. 7).

Y, en ese camino hay que irse enlazando con las distintas organizaciones que piensan sobre la inclusión educativa, así, la Federación Internacional Fe y Alegría, en su plan de prioridades establece, atendiendo al 4° objetivo de Desarrollo sostenible que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en septiembre de 2015 para los próximos 15 años, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos”, lo que representa para Fe y Alegría Ecuador un espacio para proponer innovación educativa. Esto no solamente se refiere a la atención a las personas en situación de discapacidad, sino a la valoración de la diversidad cultural, étnica, religiosa, social, de modos de aprender, de capacidades, de género, entre otras, como un enriquecimiento de la comunidad educativa y de la realidad en pleno (Federación Internacional Fe y Alegría, 2013, pág 1).

Así comprendida la educación, requiere de una transformación profunda de mentalidad e imaginarios que incidan en un cambio de actitudes y acciones concretas, en un cambio de metodologías, sistemas de enseñanza, infraestructura y comunidades educativas que respondan a la diversidad. Los distintos actores tienen que dirigir su mirada hacia ese cambio paulatino, donde la sociedad es de vital importancia para repensar y aportar; pero el papel más relevante lo tiene el espacio vital en el que se socializa e interactúa en diversidad, donde existe un intercambio de saberes, experiencias y vivencias, que va provocando inquietudes y movilizando conciencias para generar valores, actitudes y un sentido común que garanticen una mayor comprensión sobre esta problemática y direccionen la inclusión educativa como meta de transformación social.

Educación Popular e Inclusión Educativa

Hablar de inclusión desde la educación popular es promover, provocar, implicar e implicarse en el afán de minimizar las posibles barreras que causan situaciones de exclusión y que limitan la posibilidad de que todas las personas tengan una vida plena y digna de acuerdo a sus potenciales y no a sus debilidades.

Fe y Alegría concibe a la educación ligada a los procesos sociales, considera vital partir de la lectura y relectura de los diferentes contextos y escenarios en los que se desarrolla la práctica educativa para visualizar con una mirada más profunda las problemáticas sociales, las necesidades educativas y los intereses de la población excluida y, al mismo tiempo, para plantear alternativas desde la reacción y reflexión, en pos de llegar a aquella conciencia que posibilite la transformación social, educativa, familiar y cultural.

Para que esto suceda es indispensable el compromiso de la sociedad civil en la incidencia sobre las políticas públicas. Para Fe y Alegría si la incidencia no fortalece a la sociedad civil, no haría otra cosa que reproducir el modelo excluyente (Sarmiento, 2015).

Para hacer posible esta transformación se piensa a la educación sostenida en cuatro pilares (Fe y Alegría, 2016):

- **Pilar ético:** da cuenta de la opción radical por la búsqueda de la transformación, al considerarla un imperativo categórico respecto de la sociedad inequitativa y desigual de la que formamos parte, y al concebirla como un objetivo ulterior que permita vincularnos con el futuro de manera corresponsable.
- **Pilar epistemológico:** tiene que ver con el conocimiento, con la esencia del hecho educativo y con la idea de que cada uno posee un saber particular que tiene valor como tal y que requiere ser considerado en los procesos educativos.
- **Pilar pedagógico y metodológico:** remite a las maneras en que se llevan adelante los procesos educativos desde una perspectiva de diálogo de saberes orientada a la innovación.
- **Pilar político:** implica “tomar postura” no desde el punto de vista partidista, sino desde el rol que cada persona asume el mundo, viendo a la educación como un verdadero acto político orientado al bien común.

Dichos pilares son fundamentales para consolidar una educación de calidad, una educación para todas y todos. Y, si se toma en cuenta que el foco de la inclusión educativa es la transformación desde la innovación y reflexión de las prácticas educativas, de las relaciones sociales, familiares y comunitarias, los pilares se constituyen en el andamiaje.

En la comprensión del ser y hacer de Fe y Alegría y en su apuesta por la inclusión es necesario abordar los conceptos de promoción social, educación de calidad y la educación inclusiva.

Intencionalidad de Promoción social

Tiene directa relación con la inclusión educativa y la educación inclusiva, puesto que la atención a la diversidad no es asistencialista, más bien, nos llama a movilizarnos, a inquietarnos, a reaccionar desde cada indivi-

dualidad para generar cambios colectivos; al mismo tiempo tiene relación con la educación popular “puesto que ambos se intercomunican e interactúan en dos escenarios entrelazados, identificados como comunidad escolar (la escuela) y comunidad educativa (su contexto inmediato)” (F.I. Fe y Alegría, 2007 citado en Fe y Alegría, 2016, págs. 46-47)

Desde la intencionalidad de promoción social, se mira con claridad que la inclusión educativa ocupa un lugar importante en la educación popular, ayuda además a educar sujetos íntegros e integrales que cuiden de sí mismos y de la otra persona, que se apasionen por la humanidad estimulando el crecimiento personal y comunitario.

La atención desde edades tempranas para el fortalecimiento de las áreas del desarrollo evolutivo contribuye a la mejora de las condiciones de la calidad de vida; mediante un trabajo preventivo, equitativo y responsable, garantiza la participación, la convivencia, el aprendizaje y la permanencia en el centro educativo de niños, niñas, adolescentes, educadores y familias.

Educación de calidad

Se define a la educación de calidad como un proceso que promueva el progreso de los estudiantes, implantando prácticas educativas que potencian los logros intelectuales, morales, sociales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo (Federación Internacional Fe y Alegría, 2009, pág. 25). Se establece así una concordancia con la concepción de educación inclusiva y la de calidad:

- Ser accesible a todos los ciudadanos, en concordancia con el derecho a la educación.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales ajustados a las necesidades de los estudiantes para proveer las condiciones necesarias que les permitan tener oportunidades de progreso académico y personal; acciones que deben darse en sintonía con la gestión de los equipos directivos y con las dimensiones administrativa, organizacional, pedagógica, comunitaria convivencial y específica del contexto. Esta última debe tener especial énfasis en casos parti-

culares para poder dinamizar acciones en beneficio de la población estudiantil.

- Generar cambios e innovación a nivel de centro educativo y en las aulas, proceso que tiene relación con la innovación educativa que promueve Fe y Alegría - Ecuador en la que tiene lugar la inclusión educativa, dada su relación con el currículo que debe cumplirse, un currículo inclusivo, crítico y transformador. Dicho currículo va direccionado hacia la atención a la diversidad, enfatizando en la diversidad funcional, denominada también en los contextos educativos como Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad, o con un término más asertivo adoptado hoy en día: diversidad funcional. A la diversidad funcional a su vez se la concibe hoy como una situación social del desarrollo en relación a los derechos humanos, más que como una problemática individual.
- Promover la participación activa de las y los estudiantes tanto en el proceso de aprendizaje como en la vida del centro educativo en el marco de los valores, en donde todos y todas se sientan respetadas y valoradas, proceso que tiene lugar a medida que se va desarrollando el fortalecimiento de una comunidad inclusiva a través de la evolución del lenguaje positivo y de la conciencia y la aplicación de los valores institucionales de Fe y Alegría-Ecuador.
- Lograr la participación de las familias en la vida del centro educativo e insertarse en la comunidad, lo que desde Fe y Alegría se promueve a partir del diálogo de saberes y a partir de la integración de las familias en el proceso educativo desde el nivel inicial especializado y ordinario para construir en conjunto ciudadanía y convivencia pacífica.
- Estimular y facilitar el desarrollo y bienestar de los educadores y las educadoras, relacionado con la gestión y liderazgo pedagógico de Fe y Alegría-Ecuador.

En correspondencia a lo mencionado, el criterio de calidad se aborda también desde la satisfacción de necesidades, considerada como una dimensión y como una prioridad universal para la mejora de la calidad de vida, procurando que sea una vida con dignidad y subra-

yando la importancia de garantizar la equiparación de oportunidades; resaltando a la vez el valor a las personas que forman parte de los grupos minoritarios, su reconocimiento y respeto por toda la comunidad educativa, pero sobre todo procurado que su autovaloración y autoimagen sea positiva.

De la Inclusión Educativa a la Educación Inclusiva

Para Fe y Alegría- Ecuador el sentido de la inclusión educativa radica en el ejercicio de los derechos humanos, planteamiento que ayuda a fortalecer una sociedad que no discrimine y que encuentre en cada persona potencialidades, reconociendo y valorando la diferencia. Asimismo, parte de una equiparación de oportunidades en todos los espacios para garantizar la socialización, recreación, participación y toma de decisiones, busca erradicar la exclusión educativa y social identificando las barreras que limitan el proceso de inclusión y, por lo tanto, apunta a prevenir la marginalidad y promover la formación humana desde una educación humanizadora e innovadora.

Enfatiza en la inclusión de las personas con diversidad funcional (discapacidad), con un criterio que parte de que la limitación de las personas no proviene de su condición individual, sino de la falta de oportunidades, que se convierte en una barrera para la adquisición de autonomía, el aprendizaje, la participación y el sentido de pertenencia a la comunidad, necesarios para desarrollar sus capacidades y habilidades.

Toma en cuenta también las necesidades educativas no asociadas a la diversidad funcional, con el mismo sentido, lo que se hace posible desde la atención a la diversidad.

Esta comprensión mucho más social, histórica y cultural, se sustenta además en la visión espiritual. Es necesario relacionarnos con personas diferentes, de distintas creencias, culturas, países, ideologías, clases sociales, capacidades; transformando y transformándonos desde el vínculo cercano con personas diferentes, pero también con semejanzas, de manera que vivamos la diversidad.

La concepción de Educación Inclusiva, parte de la conferencia internacional de educación de 2008 de UNESCO, desde un enfoque

integrador, holístico, que posibilita el acceso, calidad, equidad y calidez, a los niños, niñas y jóvenes sin distinción de ninguna naturaleza, ni discriminación de ningún tipo, sea racial, económica, cultural, étnica, religiosa y/o con capacidades diferentes o especiales. En palabras de Rosa Blanco la Educación Inclusiva se fundamenta en principios éticos, sociales, económicos y educativos. “Es el medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades” (UNESCO, 2008, pág. 9).

A ello se añade desde Fe y Alegría (2016) el objetivo de inclusión educativa señalado en el Horizonte Pedagógico Pastoral que postula lo siguiente: “brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.” (Pág. 154) Y, en cuanto a su función, agrego lo siguiente: “El propósito de la educación inclusiva es permitir que las y los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (UNESCO, 2005, pág. 14).

Para concretar la teoría y el ideal, se hace necesario educar desde la inclusión (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2013) para ir hacia la construcción de una educación de calidad; para lo cual Fe y Alegría se plantea los siguientes desafíos:

- Optar por las personas excluidas con la convicción de atender a las más vulnerables.
- Establecer políticas inclusivas en los centros educativos para eliminar los mecanismos de excluyentes.
- Identificar las barreras que limitan e impiden al acceso a la educación, al aprendizaje, a la participación y a la promoción y culminación de estudios de las personas con diversidad funcional y /o que requieren atención prioritaria.
- Promover el desarrollo integral de todos los estudiantes y sus familias.

- Revisar el currículo, el cual suele ser causa de exclusión por no tener en cuenta las especificidades de los contextos y las personas.
- Reconocer la diversidad promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y de aprendizaje entre pares y en grupos cooperativos.
- Incidir políticamente para que el gobierno competente reflexione sobre la inversión económica y de talento humano que haga posible una atención de calidad a la diversidad.
- Promover una sociedad sensible que reaccione ante las injusticias.
- Continuar formando a los distintos actores educativos para que se posibilite la transformación educativa y social que integren la pedagogía, la fe y la justicia y dote de sentido las vidas (Federación Internacional Fe y Alegría, 2016).

Como se puede ver, la inclusión educativa se considera como un eje nuclear, que se articula desde las declaraciones estratégicas, planificación estratégica, organizacional y operativa, lo que otorga valor a la oferta educativa del Movimiento. Para Fe y Alegría, hablar de inclusión es pasión, es audacia, es sabiduría, es movilizarse, es inquietarse, es reaccionar, es denunciar, es un estilo de vida, ¡es conciencia individual, ¡es conciencia colectiva!

Bibliografía:

García, B. (2010) Pensamiento de Simón Rodríguez: La educación como proyecto de inclusión social. Revista Colombiana de educación. Universidad Colombiana de Caldas. Bogotá Colombia.

Federación Internacional Fe y Alegría (2009) El Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría. Una Mirada desde la Educación Popular.

Federación Internacional de Fe y Alegría (2013) La educación Inclusiva y sus desafíos. Revista Internacional de Fe y Alegría N° 14.

Federación Internacional Fe y Alegría (2016) Plan de Prioridades Federativas 2016-2020.

Fe y Alegría Ecuador (2016) Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos.

Fe y Alegría Ecuador (2016) Horizonte Pedagógico Pastoral.

Plan Apostólico de la Provincia Ecuatoriana de la Compañía de Jesús. 2017-2020

Federación Internacional Fe y Alegría (2013). Educación Inclusiva en la Misión de Fe y Alegría. Documento XLIV Congreso Internacional. Brasil.

Rodríguez, S. (1990). Sociedades americanas (Vol. 150) Fundación Biblioteca Ayacucho.

Sarmiento, Jaime. Tesis: La contribución de la sociedad civil en las políticas locales de inclusión educativa, el caso de Fe y Alegría en el periodo 2011-2012. Abril 2015.

La destreza - valor

un nuevo concepto en la educación inclusiva

Eduardo Molina Morán ¹¹

edo_molina@yahoo.com

Colectivo Freinet

Artículo recibido en octubre y aprobado en noviembre de 2017

Resumen

La pedagogía Williams es una teoría de educación popular surgida desde una experiencia pedagógica institucional concreta, aunque viene irradiándose a otras áreas y edificándose teóricamente. Su aplicación en el ámbito de la inclusión educativa ha posibilitado el surgimiento de un nuevo concepto: la destreza-valor. El propósito de este estudio es, a partir de la metodología de la revisión de archivos y la biografía colectiva, continuar el desarrollo teórico de dicha categoría analizando sus componentes: currículo abierto, colectivo, formación de hábitos y valores; y de esta manera precisar una definición más completa. Novedosamente dicha tesis invita a pensar los valores y las destrezas psicomotrices como una unidad indivisible que debe educarse en la cotidianidad del colectivo.

Palabras claves: Necesidades educativas especiales, destrezas, valores, educación popular.

The skill-value a new concept in educational inclusion

Abstract

The Williams educational theory of popular education arises from a specific institutional pedagogical experience, although it has been spread

11 Investigadora educativa del Programa Jóvenes Investigadores Educativos de Fe y Alegría (2015-2016). Licenciada en Historia y Máster en Antropología de América por la Universidad Complutense de Madrid. Educadora y cuentacuentos. Voluntaria en Ecuador (Sade-Guayaquil) abril 2015-marzo 2017 en dos Unidades Educativas de Fe y Alegría Ecuador trabajando convivencia. *cggfinat@gmail.com*

ding to other areas and building itself theoretically. Applying it in the field of educational inclusion has made possible the emergence of a new approach: skill-value. The purpose of this study is to continue the theoretical development of such category by analyzing its components: overt curriculum, group of persons, habits and values formation, based on the methodology of file review and collective biography; and thus, that definition should therefore be made more specific. Innovatively this thesis encourages to think about the values and psychomotor skills as an indivisible unit that must be educated in the everyday life of the group of persons.

Key words: Special educational needs, skills, values, popular education.

Introducción

Un señalamiento que siempre se realiza al abordar el tema de la educación popular es su redundancia respecto al concepto de inclusión. La educación popular es de por sí inclusiva (Molina, 2015a). No obstante, los avances y actualizaciones normativas vinculadas a ciertos campos o ciencias de la educación presionan por el empleo de un lenguaje estándar que permita dialogar desde diferentes paradigmas. En este sentido, pese a la superfluidad referida, se explorará la destreza-valor como un concepto clave en la educación popular “inclusiva”.

Este trabajo constituye una construcción teórica de dicho concepto derivado de la pedagogía Williams, una teoría elaborada desde una experiencia educativa institucional del Sur mantenida por cerca de 30 años en el Colegio Celestin Freinet de Guayaquil, sistematizada y teorizada durante los últimos 12 años. Este centro escolar es considerado como una “escuela de demostración”, por cuanto su pedagogía se basa en un método mantenido y pulido por años con resultados reconocidos; a diferencia de una escuela experimental cuya acción debía esperar a la evaluación de resultados (Neill, 1994). Aunque el colegio cerró en el 2012, y mientras se tramita su reapertura, sus partidarios han continuado su desarrollo en otros espacios educativos; y su teorización viene realizándose desde áreas como la filosofía de la educación (Molina, 2017a; Romero, 2017), didáctica (Williams, 2010), currículo (Mata-moros, 2005; Molina, 2012), formación del profesorado (Molina, 2015a), matemática educativa (Molina, 2013a; Molina, 2013b; Molina, 2015a), educación superior (Williams, 2017), inclusión educativa (Álvarez, 2017; Molina, 2017b) y terapia psicopedagógica (Molina, 2015b).

La investigación intenta responder al problema de que pese a los esfuerzos de los estados por cumplir con las convenciones estipuladas por la UNESCO de hacer una educación inclusiva exitosa, la realidad en las aulas muestra serios obstáculos para conseguirla. La existencia de una experiencia pedagógica ecuatoriana que viene realizando inclusión educativa incluso desde antes de que se produjeran tales acuerdos supranacionales, es razón suficiente para explorarla. Los antecedentes del presente documento se remontan al estudio de la inclusión educativa en población vulnerable (Molina, 2015; Álvarez, 2017) y de las necesidades educativas especiales (Molina, 2017a), en este último trabajo quedó esbozado el concepto destreza-valor. En consecuencia, el objetivo del artículo es, a partir de la sistematización y de una biografía colectiva, continuar el desarrollo teórico de la categoría destreza-valor, profundizando en sus componentes y definición; de modo que se convierta en una contribución a la labor educativa inclusiva. La novedad de la propuesta se expresa por dos aspectos. El primero es la invitación a ver la pedagogía como ciencia de la salud y no de la educación. El segundo es que el exitoso sistema pedagógico de la institución en cuestión siempre se desplegó en ausencia de psicólogos y sin el dispositivo del departamento de consejería (DOBE o DECE¹²), contando únicamente con la acción de los docentes.

El trabajo empieza presentando sus principios fundamentales, luego se brinda evidencia documental sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que pasaron por este sistema pedagógico, posteriormente se expone la visión de la inclusión educativa en esta teoría, y finalmente se elabora una aportación teórica de la destreza-valor.

La Pedagogía Williams: una educación militante

*Esta teoría se basa en cuatro principios filosóficos:
el empoderamiento, el aula concebida como gimnasio,
su propia epistemología y la educación entendida como arte
(Molina, 2017a).*

12 En el sistema educativo ecuatoriano las siglas DOBE significa Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil. Posteriormente tomó el nombre de DECE, Departamento de Consejería Estudiantil.

El empoderamiento: Refiere a un sistema educativo que trasciende los contenidos como prioritario, es decir, su interés se enfoca en desarrollar habilidades, destrezas y hábitos orientados a formar un ciudadano altamente politizado cuya acción pueda desplegarse en la sociedad para ayudar a transformarla. En ese sentido, rompe con la educación tradicional en cuanto a la poca importancia que brinda a los conocimientos curriculares, los cuales se manifiestan como contenidos que el poder obliga a aprender para formar ciudadanos sumisos.

La praxis se erige como un proyecto político pedagógico abierto a la sociedad, con estudiantes que se formen junto a la comunidad para construir colectivamente una propuesta de vida democrática que subvierta el sistema.

El aula como gimnasio: Esta idea invita a pensar la escuela como un centro de entrenamiento. La meta de formar ciudadanos activos sugiere el aprendizaje de comportamientos participativos. Adquiere sentido así la repetición consciente orientada a la formación de hábitos, pues se deben repetir aquellas prácticas que nos liberan: bailar, hablar, preguntar, debatir, ejercitar, y sobre todo leer; acciones que configuran al futuro habitante libre.

La lectura constituye una particular experiencia que se alza como andamiaje para el desarrollo de la personalidad, a través de ella se aprende valores y a ver el mundo; pero lo más importante, posibilita la educación de un sujeto autorregulado y autodidacta que después de la escuela seguirá leyendo y participando.

Gnoseología: Su epistemología es afín a la teoría freireana en la cual el objeto deja de ser el fin del acto cognoscente, pues lo que existe en el mundo son personas que se conocen mutuamente y el objeto cumple un rol mediador en ese diálogo intersujetos (Freire, 2008). No obstante, se efectúan aportaciones a esta fórmula gnoseológica en cuanto a la función cognoscible, la cualidad, el intercambio de funciones y el papel del objeto.

Primero, las teorías del conocimiento tradicionales establecen que existe un sujeto cognoscente de un objeto cognoscible. En cambio en esta pedagogía hay sujetos que asumen permanentemente una función cognoscente pero también con frecuencia una función cognoscible. Segundo, el hecho de ser un sistema educativo militante concibe al docente como un sujeto con cualidades especiales que lo ubican como altamente cognoscible. Tercero, como la enseñanza se centra en el desarrollo de destrezas, el que las porta asume un rol cognoscible mientras que los observadores adoptan una función cognoscente; tales funciones

pueden intercambiarse en los sujetos según sus destrezas. Cuarto, el sujeto cognoscible está estrechamente vinculado al objeto, constituyendo una unidad; un sujeto no conoce al objeto sino que aprehende las habilidades que el otro expresa con el objeto. En síntesis, cada sujeto es un aprendiz y un maestro, sin interesar si en la relación convencional se trata de un alumno o profesor.

La educación entendida como arte: Este enfoque aplica un currículo abierto en el que la comunidad y la escuela se mezclan y participan activamente. Dicho currículo como mecanismo de concreción implica una esencia creativa de las didácticas aplicadas. Ello permite que el maestro se autoperciba como artista porque a pesar de planificar su labor docente, entiende que su acción se da en un entorno indeterminado, lo que lo impulsa a desarrollar actos poéticos en su intención de formar sujetos transformadores.

Esta particularidad hace tambalear el podio científico en el que se emplaza la educación, pues se reconoce que el ejercicio de este peculiar enfoque demanda de altas capacidades intuitivas y afectivas que escapan a la acostumbrada objetividad positivista. La situación acerca esta práctica a las artes porque explotan más el canal emocional en comparación al cognitivo; es decir, la ciencia sirve al arte y no al revés.

Metodología

Los estudios de esta práctica han sido en su mayoría cualitativos: investigación acción-participativa, etnografía, sistematización y teorización. Este ensayo sigue dicha línea incorporando la biografía colectiva como técnica de estudio histórico-social de la actuación de una colectividad, procediendo primero a definir la muestra, segundo estableciendo las variables y posteriormente identificando las fuentes de soporte (Olagüe de Ros, 2005).

Se tomó una muestra de 8 maestros seleccionados en función de dos variables: pertenencia y rol de ideólogo de la pedagogía. La pertenencia refiere a la cercanía del profesor con el plantel, nexos mantenidos inclusive después de dejar el colegio. La cualidad de ideólogo indica su activismo en la elaboración colectiva de la propuesta pedagógica desplegada por años.

Las fuentes de soporte son de dos clases: 1) documentos del colegio relacionados a los alumnos con NEE entre 1987 y el 2012, y 2) videoteca con 600 horas de grabación acerca de la experiencia educativa, eligiendo los videos en los que aparecen dichos estudiantes.

La biografía colectiva se limitó al episodio de vida marcado por su paso por el colegio Freinet, especialmente las experiencias vinculadas a la labor docente con estudiantes con NEE. Las entrevistas recogieron datos acerca de los siguientes aspectos: 1) Filosofía y práctica de la inclusión educativa en el plantel, 2) proceso general de enseñanza-aprendizaje, 3) proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con NEE, y 4) diferencias con la inclusión educativa llevada en la educación convencional.

Con la información reunida se proyectó una sistematización dirigida a la construcción de conocimiento, "confrontando teoría y práctica para clarificar nuevos conceptos y ampliarlos para decantar nuevo conocimiento" (Mejía, 2015, p. 25).

Una práctica de educación inclusiva

El conteo de los estudiantes con NEE que pasaron por el colegio suma un total de 25, de los cuales 6 de ellos (24%) muestran NEE asociadas a discapacidad y 19 (76%) son casos de NEE no asociadas a discapacidad. La media de permanencia de cada alumno es de 4 años y una desviación estándar de 1,6. Se expone el listado de dichos alumnos entre 1986 y el 2012, adjuntando una tabulación de las principales categorías referidas al estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Listado de casos con NEE

No	Caso	Año ingreso	Permanencia	Tipo NEE	NEE asociada
1	A	1987	3	Inmadurez cognitiva	NAD
2	B	1986	6	Inmadurez cognitiva	NAD
3	C	1988	6	ADD	NAD
4	D	1994	5	Retraso leve	AD
5	E	2009	6	Síndrome Down	AD
6	F	1995	6	Inmadurez emocional	NAD
7	G	1995	4	Esquizofrenia	NAD
8	H	2000	2	Retraso grave	AD
9	I	2012	3	Autismo	NAD
10	J	1990	2	Retraso leve	AD
11	K	2004	6	ADD	NAD
12	L	2004	6	Inmadurez emocional	NAD
13	M	2003	2	ADHD	NAD
14	N	1986	6	IQ Inferior Término Medio	NAD
15	O	2004	6	Retraso leve	AD
16	P	2004	3	ADHD	NAD
17	Q	1995	4	Retraso moderado	AD
18	R	1994	6	Inmadurez cognitiva	NAD
19	S	2012	5	Adicción	NAD
20	T	1992	3	Adicción	NAD
21	U	1993	3	Adicción	NAD
22	V	2007	3	Adicción	NAD
23	W	2000	3	Adicción	NAD
24	X	2002	3	Adicción	NAD
25	Y	1997	2	Adicción	NAD

Fuente: Archivos del Colegio Freinet

Se observa que en esta experiencia pedagógica la inclusión se ha llevado permanente y ascendentemente desde los años ochenta (16%), noventa (36%) y el nuevo milenio (48%) (Ver Tabla 2). Es de anotar que a medida que transcurrían los años, el colegio fue aumentando la cantidad de alumnos, por lo que el incremento de casos sigue una lógica de ampliación de cobertura. Se descubre que este dato no guarda relación con los lineamientos educativos mundiales, ya que es en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales donde surgen las primeras recomendaciones acerca de que los niños y jóvenes con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades (UNESCO, 1994).

Tabla 2: Listado de casos con NEE

Años	No. de casos	Porcentaje
Años ochenta	4	16%
Años noventa	9	36%
Nuevo milenio	12	48%

Fuente: Archivos del Colegio Freinet

Visión de inclusión: La pedagogía concebida como ciencia de la salud

La pedagogía Williams muestra una forma particular de ver la educación inclusiva basándose en su autoconcepción como ciencia de la salud. Esta idea es inicialmente abstraída desde dos fuentes. La primera desde la educación libertaria, específicamente del educador Alexander Neill Sutherland quien postulaba que para formar ciudadanos saludables se necesitan tres cosas: "alimentación sana, contacto con la naturaleza y libertad" (Neill, 1994, p. 159). La segunda fuente proviene de las prácticas de tratamiento psicopedagógico que emplean los mismos contenidos de la escuela regular.

La educación libertaria sugiere una analogía entre educación y salud cuyo nexos encuentra una notable explicación en Iván Illich, pedagogo austriaco que cuestionó la rama de la medicina por su au-

toritarismo, evidenciado en los daños clínicos colaterales de muchas medicinas y en los solapados intereses políticos de los sistemas de salud (Illich, 1975). La industria farmacéutica juega un papel esencial en este proyecto por medio del campo de la psiquiatría infantil, cuyo desarrollo se caracteriza por el descubrimiento de nuevas enfermedades y tratamientos farmacológicos, un ejemplo visible es el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (ADHD) (García, González y Pérez, 2014).

Esta postura es fortalecida por la rama de la psicología ya que este tipo de trastornos afectan al mundo educativo. La mirada crítica planteada por la educación libertaria refiere que en la sociedad existen instrumentos que reproducen desequilibrio psicológico que conllevan a la aparición de dificultades escolares, mismas que son abordadas por profesionales de forma individual, excluyendo la posibilidad de categorizar dichas disfunciones como problema de origen social.

Esta concepción de salud-educación promueve que una sociedad bien nutrida, vinculada con la naturaleza y existiendo en libertad carecerá de enfermedades; análogamente, un sistema educativo libre de opresión curricular, respetuosa de los estudiantes y maestros, minimizará la aparición de trastornos psicológicos y del aprendizaje. Para la educación libertaria el mejor aprendizaje es aquel que tiene sentido para el educando, al que debe acceder por voluntad propia; por tanto, critica al sistema tradicional porque impone a los estudiantes el aprendizaje y toda imposición coarta la libertad.

La segunda idea surge desde ciertas terapias psicopedagógicas que se distinguen de las tradicionales. Generalmente la labor psicopedagógica se enmarca en el aprestamiento de procesos cognitivos y afectivos que favorecerán el trabajo de aula; o sea, la acción terapéutica es eficaz pero indirecta. Empero, existe una línea de trabajo menos transitada que emplea como insumo los mismos contenidos curriculares para el desarrollo cognitivo afectivo, siendo igual de efectivo pero logrando resultados en menor tiempo (Molina, 2015b).

De estas dos fuentes se abstrae que un modelo pedagógico que se apropie de estos principios debe verse a sí mismo como ciencia de la salud. La pedagogía Williams ve en este nuevo escenario funciones renovadas para el docente, pues como las destrezas desempeñan un papel central en el proceso, se soluciona la incertidumbre que la educación tradicional mantiene acerca de una educación inclusiva basada en contenidos. En esta nueva concepción las necesidades educativas especiales resultan abordables debido a que esta praxis se despliega con un sentido terapéutico, la pedagogía bien aplicada

sana. El clima de libertad, el respeto a las destrezas individuales y su consecuente elevación de la autoestima fructifican incluso en ciertos alumnos con NEE asociadas a discapacidad¹³.

La destreza-valor: una praxis inclusiva

La destreza-valor es un dispositivo dentro del proceso de entrenamiento de habilidades conducente a la formación de un hábito. Su ejercicio implica cuatro requerimientos que la componen: el currículo abierto, el colectivo, la formación de hábitos y el entrenamiento de valores.

El currículo abierto

En el currículo se expresa los cuatro principios de esta pedagogía. El carácter explícitamente político de una pedagogía militante cuyos actores docentes muestran un gran activismo ciudadano conduce hacia la implementación de un currículo notablemente distinto del que la educación bancaria promueve. El principio del reconocimiento de la diferencia con el "otro", de su despliegue con sectores desiguales y tradicionalmente excluidos, y a los que se les da una voz, deriva en un currículo dinámico, diferente, diverso, divergente; en el que las preguntas de los estudiantes, y no sus sumisas respuestas, orientan la labor docente. La desinhibición, discusión, lectura de contexto y de texto, y la participación ciudadana se constituyen en las experiencias por las que deben transitar los educandos y que, en la medida que sean ensayadas, conducen a una liberación personal y colectiva. La repetición de las acciones que nos liberan es esencial para construir democracia.

13 Las necesidades educativas especiales no asociada a discapacidad se clasifican en tres: 1) Las dificultades de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafia, disortografía, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades. 2) Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales. 3) Dotación superior: altas capacidades intelectuales.

Las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se clasifican en tres: 1) Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental. 2) Multidiscapacidades. 3) Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

Artículo 28 del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador.

La sociedad como una realidad que fluye es análoga al currículo como experiencia que transcurre y forma al estudiante. Si la vida y la sociedad son abiertas e impredecibles, la indeterminación también es característica de un currículo inacabado, y por eso debe ser creado por los alumnos, recordando al sujeto arrojado hacia el mundo, al hombre que es conciencia en acción, construyéndose en el aquí y el ahora (Sartré, 2016).

El currículo se manifiesta de esta forma como poder ciudadano que nace desde las aulas para diseminarse al sistema. Su justificación está determinada por sus ejecutores, usuarios y beneficiarios. Como su nacimiento es diverso, abierto y desde la escuela y la comunidad, pero no desde la estructura, lo ubica como objeto natural y no artificial. "Ello consolida al currículo como experiencia que va más allá de lo educativo, pues se direcciona a modificar la vida de las personas" (Romero, 2017, p. 11).

De esta manera el currículo abierto se lo concibe como un espacio de interrelación entre la escuela y su entorno, que respeta el contexto y las características individuales, con objetivos generales que enfatizan el proceso y cuya evaluación se centra en la observación de aprendizajes en diversas situaciones (Matamoros, 2005).

Lo abierto del currículo también involucra la característica de la actualidad. Como se origina desde las personas en su contexto, al variar el ambiente también se altera el currículo. Si cambian las necesidades de los actores educativos, la supervivencia del currículo causa su reorganización y recreación. El currículo es realización de un colectivo que ayuda a crear y recrear cultura, a reexaminar la vida de la gente en su búsqueda por una mejor sociedad.

Lo inacabado del currículo impulsa a sus intérpretes, los maestros militantes, a desarrollar una intuición didáctica que irá configurando al hecho educativo como un acto poético, en el que los giros conforman una metodología pero también una dimensión personal para transformar la realidad (Molina, 2015c). El currículo abierto asegura que el profesor pueda dedicarse a pulir las destrezas y construir hábitos individuales en cada estudiante que correspondan a sus particulares realidades, entre ellos los alumnos con NEE.

A continuación se expone como ejemplo un horario clásico del colegio que ayuda a evidenciar cómo suele concretarse el currículo abierto.

Tabla 3: Horario clásico del Colegio Freinet

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Cultura Física				
Lectura y exposición				
Receso				
Cine Foro	Asignaturas			Artes plásticas
	Taller de Formación Política			

Fuente: Molina (2017a)

El colectivo

Es un concepto que se levanta desde los principios del empoderamiento y su epistemología. Para la educación tradicional el colectivo no constituye un concepto importante puesto que se lo entiende como la reunión de individuos coetáneos que acumulan una misma clase de conocimientos en un tiempo determinado y evaluados de una única forma. Contrariamente, la educación popular muestra como postulado la construcción de empoderamiento desde excluidos y desiguales (Mejía y Awad, 2001). Esta desigualdad reconoce que cada sujeto porta habilidades distintas cuyo desarrollo conlleva una multiplicidad de personas-destrezas que enriquece al grupo. Entonces, el colectivo es la suma de personas que reconocen su diferencia para juntos aportar con sus particulares destrezas en la búsqueda de una vida democrática. En este sistema el colectivo se muestra de múltiples formas pero interrelacionadas, siendo las principales la comunidad, los movimientos sociales, la escuela y el aula (Molina, 2017a).

La escuela y la comunidad: Exhiben una alta permeabilidad de modo que sus ambientes se distinguen mínimamente. Existen dos tipos de relaciones, por un lado, la escuela se abre y es penetrada por la comunidad por medio de sus representantes y movimientos sociales. Como este colegio se concibe como un centro de demostración, por ser una experiencia pedagógica significativa, los actores sociales lo visitan continuamente para conocerlo, para crear redes y negociar apoyo

a sus intereses. Por otro lado, también la comunidad se abre (siempre está abierta) y se deja invadir por la escuela; sus museos, bibliotecas, parques y demás entornos se convierten en aulas y sus miembros en docentes, pues es la sociedad la que educa.

La escuela y los movimientos sociales: Cultivan una relación que se explica por dos razones. La primera es que los movimientos sociales conocen que la escuela promueve una educación alternativa que prioriza la política, por tanto acuden a ella para encontrar apoyo a sus demandas; por su parte, la escuela ve en esas coyunturas la oportunidad para que sus estudiantes muestren sus aprendizajes a la vez que incorporan otros en esas instancias ciudadanas. Además, estas experiencias se fortalecen porque el colegio se vuelve incubadora de células juveniles de algunos movimientos sociales. En el colegio surgieron grupo de derechos humanos, red anticorrupción, movimiento humanista, Movimiento de Izquierda Revolucionaria, Solidaridad con Cuba, grupos ecológicos, entre otros.

La segunda razón refiere a que el colegio es tan asiduo a los diferentes espacios de participación ciudadana como marchas, manifestaciones, plantones, foros, conferencias y mesas redondas, que su presencia fue considerada infaltable por los demás sectores sociales; y fue la misma comunidad quien bautizó al colegio como un movimiento social propiamente llamado "Colectivo Freinet" (Molina, 2017b).

El aula como colectivo: Alude a la importancia que toma el grupo en la educación de los alumnos. El colectivo como aula puede tomar tres formas: entrenamiento en el salón, taller de formación política y asamblea.

El entrenamiento dentro del salón se lleva en todas las asignaturas y espacios, siendo clave el entrenamiento de destrezas mayoritariamente lingüísticas: exponer, disertar, discursar, dirigir un panel, entre otras (Ver tabla 3). Como todas estas destrezas se ensayan en público, la audiencia conformada por los compañeros emite su criterio y los alumnos participantes los reciben sin dificultad porque les ayuda a mejorar, esto es apoyado por Bronfrenbrenner (1993) quien admite que el colectivo asume el papel más importante como regulador del comportamiento.

El taller de formación política es un espacio diario de rendición de cuentas que se realiza durante dos periodos al final del día. Todos los docentes deben elegir participaciones que se hayan destacado dentro de sus salones para exhibirlas a toda la audiencia del colegio. También se pueden realizar actividades improvisadas, por ejemplo lectura de noticias, certamen de discursos, etc. (Ver tabla 3).

La asamblea se manifiesta cuando se produce algún conflicto o tema para discutir. Cualquier persona puede convocarla y todo el colegio se reúne. Existen tres motivaciones por las cuales se realiza una asamblea: 1) analizar un hecho reprochable por algún miembro de la escuela, 2) diseñar una acción política que responda a una emergencia, y 3) preparar una acción política organizada. Este espacio ha sido practicado por otras experiencias pedagógicas y constituye todo un ejercicio democrático, investigativo y de denuncia (Neill, 1994; Makárenko, 1979).

Se observa que el colectivo es un concepto dinámico que asume muchas formas y límites. El estrecho vínculo de la escuela con la comunidad, sus instituciones y movimientos, crea una conciencia social que posibilita en cada miembro del colegio el desarrollo de una conciencia individual colectivista. El evento impacta en la autodisciplina por cuanto es el colectivo quien le da forma.

El escenario escolar descrito es compartido sin mayor dificultad por los alumnos con NEE. El nexo escuela-comunidad se basa en el principio epistemológico de la diferencia por cuanto lo distinto representa su constante. El encuentro con el otro, su reconocimiento, y la mirada de sí mismo a partir del otro, moldean un espacio inter-psicológico que sensibiliza a todos sus miembros para generar un clima escolar solidario, aspecto esencialmente afectivo. Es en este tipo de entorno que se vislumbra el ideal de la inclusión puesto que resulta complicado identificar al alumno con NEE entre los demás.

Una tesis notable propuesta por Vygotsky alude que el colectivo también influye en la esfera cognitiva. Como el desarrollo de las funciones superiores tiene un origen social, este autor explica que tradicionalmente la presencia de disfunciones en ciertos estudiantes alteran su fluidez comunicativa con el colectivo, situación que lo conduce frecuen-

temente a convertirse en un desterrado del grupo, originando un círculo vicioso involutivo. "A raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de ese niño con las personas que lo rodean. El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño" (Vygotsky, 1997, p. 223).

Frente a esta situación el autor postula que si bien la discapacidad puede afectar la educación individual del alumno, el empleo del colectivo resulta factible por su influencia en el desarrollo de las funciones superiores. "En la relación social se produce una especie de servicio mutuo. El que es intelectualmente más dotado adquiere la posibilidad de manifestar su actividad social con respecto al que es menos dotado y activo. Este último, a su vez, extrae de la comunicación social con el más activo aquello que todavía le resulta inaccesible, lo que con frecuencia constituye un ideal inconsciente al que tiende el niño intelectualmente deficiente" (Vygotsky, 1997, p. 224).

En el colegio Freinet la sensibilidad y solidaridad que reina dentro del grupo es considerada una conquista social que debe resguardarse por medio de un acuerdo que puede ser normativo o no, de cualquier modo la escuela debe fomentar un respeto incluso mayor por personas con NEE que por los demás, por lo que las sanciones a esta falta son regularmente severas contra los comportamientos inadecuados.

La formación de hábitos

Se inscribe en el principio del aula concebida como gimnasio. Su explicación se basa en tres conceptos de la psicología marxista: la habilidad, la destreza y el hábito (Molina, 2017c).

La habilidad es la acción o acciones innatas o aprendidas que se ejecutan con rapidez y precisión, son especificidades psíquicas que marcan la realización exitosa de una acción o actividad provocada por el establecimiento de firmes enlaces nerviosos.

La *destreza* consiste en la acción o conjunto de acciones automáticas que se efectúan con rapidez y precisión, y que son fruto del entrenamiento.

El *hábito* es el conjunto de acciones automatizadas que propician el cumplimiento de una actividad con alto nivel de precisión, rapidez y perfección; provocado por un entrenamiento consciente, con un fin establecido y que se subordina a una necesidad y que suscita satisfacción. El adiestramiento de la destreza, su continua evaluación y la subsiguiente aceptación social orientan a la persona a desplegar una autoconciencia de sus capacidades que deriva en la autorregulación de su personalidad. El individuo se esmera intensamente en el entrenamiento para hallar no sólo precisión y rapidez en la acción, también belleza, la que se concibe por su armonía y por el fin social que alcanza; este atributo estético se adiciona a la precisión y rapidez de modo que se establece la total perfección de la acción (Andrade, 2001). En este ascenso el sujeto se independiza psicológicamente de un preparador externo para optar por un autoentrenamiento que porta un fin social que le da sentido, satisfacción y trascendencia a su vida. De esta forma se robustece la necesidad vital de repetir constantemente la acción, creando el hábito.

En el escenario descrito la función del maestro cambia a la de un entrenador que ayuda al educando, junto al colectivo, a descubrir y pulir sus habilidades en un continuum que las direcciona a erigirse como hábitos. Este punto revela que el hábito constituye una aspiración porque si bien existe un entrenamiento promovido por la escuela, la instauración del hábito está determinada también por las experiencias individuales y decisión del estudiante. Así, la mira del proceso escolar se centra en el tránsito de la destreza al hábito, en el establecimiento de la destreza orientada al hábito.

En el proceso de formar un alumno desinhibido se apuesta por el ensayo de *destrezas generales* mayoritariamente lingüísticas, entre las principales la lectura, exposición, formulación de preguntas, dramatización, dar discursos, manejo de grupos, apreciación del arte y otros. También existen *destrezas específicas* que dependen de las condiciones particulares de cada alumno y de sus intereses que lo orienta a intensifi-

car y especializar alguna destreza general; por ejemplo y respectivamente, la lectura de poemas, exponer temas científicos, formular preguntas filosóficas, dramatizar monólogos, discursar sobre política, manejar grupos de niños, apreciar música clásica y otros. Un tercer grupo lo componen las *destrezas elementales*, entendidas como las que debieron haberse formado en etapas tempranas, por ejemplo: la capacidad de hacerse entender verbalmente, de organizar según determinados criterios, orientarse en la escuela, barrio o ciudad, seguir instrucciones, y otras. Todos los estudiantes son sometidos al ensayo de los tres tipos de destrezas, no obstante, las destrezas específicas son entrenadas por alumnos que han descubierto habilidades de su propio interés que deciden pulir; en cambio las destrezas elementales son preparadas para casos que lo requieran, uno de ellos se da con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

El desarrollo de destrezas se conduce de dos maneras, en el colectivo e individualmente; ambos merced a un currículo abierto. En el colectivo los espacios son: el salón de clases, el taller de formación política y las asambleas. Por su parte, el espacio individual se da durante la exposición de lecturas, de modo que mientras se procede con la lectura individual y silenciosa por parte de todos los alumnos, un docente invita a cada alumno a exponer ante un grupo pequeño de 5 miembros ubicado fuera del salón general. Su performance origina en el docente comentarios y observaciones puntuales que el estudiante debe repetir para mejorar. Estas sesiones obedecen a un sistema de entrenamiento individual pero frente al grupo.

Los valores

La formación de valores representa una continuación del desarrollo de destrezas, o sea, sigue la lógica del entrenamiento y su elevación hasta el hábito. Por tanto, el docente debe generar contextos que permitan el aprendizaje y fortalecimiento de valores.

En esta pedagogía la formación en valores adquiere sentido mediante la lectura y la política. La lectura incluye la exposición, pues en esta última se evalúa la comprensión lectora. Poco a poco la exposición evoluciona a formas más elaboradas y diversificadas de destrezas

lingüísticas como el panel, mesa redonda, conferencia, discurso y otras; donde no sólo se exhibe lo leído sino la postura asumida por el estudiante. Estas técnicas permiten alcanzar una lectura de construcción caracterizada porque el lector, después de pasar juicio sobre las ideas del autor, recoge las que le parecen positivas y las incorpora al acervo de sus propios conocimientos, criterios y valores para después actuar con ellos (Balderrama, Crespo y López, 1993).

La política por su parte se la concibe como una lectura de contexto en la cual el educando se acerca a la comunidad a escuchar sus relatos para contrastarlos con lo leído en los textos. Tal confrontación provoca el descubrimiento de contradicciones que empiezan a pugnar por acciones. El vínculo con el pueblo lleva a un desarrollo de la conciencia colectiva e individual que empuja hacia una espiralidad en el que el aprendizaje de valores es puesto a prueba nuevamente en el contacto con la comunidad y los movimientos sociales; “si las condiciones en que vive y actúa el educando no le han exigido mostrar, por ejemplo tenacidad y valor, los rasgos correspondientes a estas cualidades del carácter no se forman en él por muy altos principios morales que se le hayan inculcado verbalmente” (Kruteski, 1960).

Los valores son adquiribles por todas las personas, empero, las actividades cotidianas de los individuos marcan su particular manifestación, visibilidad y cobertura. Por ejemplo, tanto un portero como un gerente de una misma empresa pueden poseer el valor de la puntualidad, sin embargo, la visibilidad del valor expresado por el portero resulta distinta que la del gerente, puesto que el primero interacciona a diario con más personas que testimonien su puntualidad. En ese sentido, no existe diferenciación en el tipo de valor que puede adoptar una persona con NEE o sin ella; es la tarea la que particulariza la expresión del valor.

Los educandos con NEE que pasaron por el colegio formaron valores reconocidos por el conglomerado pero su visibilidad se expresaba por el tipo de actividad. Tomemos el ejemplo del Caso E, quien presentaba síndrome Down. A este estudiante se le designó el resguardo de la puerta del colegio una vez por semana. El estudiante se encargaba de dar cortésmente la bienvenida a los visitantes, consultar sus

nombres y a quién buscaban. Él disponía de tiempo para abrir la puerta, pedir que esperasen, encontraba a la persona requerida y facilitaba la reunión. Cada cita simbolizaba una repetición que reforzaba el entrenamiento. Sus acciones eran aprobadas por todos, tanto por su eficacia como por la cordialidad y responsabilidad que mostraba, y que lo volvía único. Es decir, un acto tan cotidiano como abrir una puerta y dirigir al invitado era realizado extraordinariamente, al punto que lo hacía mejor que otros compañeros que no presentaban discapacidad alguna.

Para finalizar este apartado, lo expuesto hasta ahora marca una brecha con la educación tradicional porque éste explicita la intención de incluir, es decir, existe un deseo y decisión de incluir. Lo que la educación popular critica en esta pretensión es que la inclusión tiene como antecedente una exclusión primaria, o sea, una previa separación intencionada, lo que revela una postura política excluyente. Por el contrario, en esta pedagogía militante no se necesita tener dicha intención porque su naturaleza es incluyente, por eso es que hablar de inclusión en educación popular es reiterativo.

Definiendo la destreza-valor

Lo analizado conduce a tres conclusiones preliminares. Primero, el reconocimiento que la educación popular hace del "otro" como diferente nos acerca a una formación que disiente con una tradición estandarizadora. Por tanto, la apertura curricular emerge como un dispositivo afín que respeta y atiende las diferencias para potenciarlas según las propias capacidades y necesidades. Por ello es que toma sentido el acercamiento entre los colectivos escuela y comunidad de forma que su mutuo conocimiento incrementa la conciencia social e individual.

Segundo, el aspecto político o axiológico se manifiesta en la cotidianidad mediante las actividades realizadas corrientemente, dicho de otro modo, las tareas que una persona bajo sus condiciones y alcance puede ejecutar para vivir como un ciudadano normal. En este sentido, las personas con o sin discapacidad pueden portar y exteriorizar valores de diverso tipo pero cuya visibilidad e intensidad se subordinan a las tareas diarias.

Tercero, el entrenamiento se efectúa tanto con la destreza como con el valor, es más, van ligados, pues cuando se ejecuta la destreza a la perfección se vislumbra fácilmente una dimensión psicomotriz. El valor en cambio evidencia siempre una dimensión afectiva y estética. Sin embargo, ocurre que la acción ejecutada perfectamente porta sutilmente un aspecto estético cuya observación activa la emocionalidad de quien la observa, mientras que lo axiológico provoca una sensibilidad en quien lo recibe de modo que lo orienta a apreciar los detalles y finuras de la acción psicomotriz. Es decir, la destreza bien realizada desencadena una estética que impacta en la emocionalidad (valor); y la expresión apropiada de un valor hace dirigir una atención pormenorizada a la acción psicomotriz (destreza).

En la línea de los argumentos propuestos no sólo se acepta, por ejemplo, que el orden sea un valor, sino que encontrar una persona con necesidades asociadas a discapacidad que sea diestro para organizar inequívocamente archivos en orden alfabético, resulta un evento admirable. Tal conducta no sólo implica una eficiencia en la actividad sino un equilibrio emocional, un comportamiento autónomo y autocontrol. De esta forma, para este enfoque la educación de una destreza es inconcebible sin el valor, por ejemplo, la buena caligrafía no tiene sentido sin el orden y la limpieza; el hacerse entender para dar instrucciones pero sin cordialidad es frívolo, el saberse orientar en la ciudad sin paciencia es superfluo.

Para concluir esta construcción teórica, se puede definir la destreza-valor como **la acción o grupo de acciones o habilidades innatas o aprendidas, ligadas a un elemento axiológico y que constituyen una unidad, ensayada sistemáticamente dentro de un colectivo heterogéneo y gracias a un currículo abierto, con un fin social y orientado a la conformación de un hábito.**

Conclusiones

La educación popular reprocha al sistema regular que su práctica se sustenta en algunos supuestos. Uno de ellos es concebir que los procesos de inclusión pueden darse gracias a una sensibilización de la comunidad general y educativa, apostando por estrategias de capacitación docente y apoyo de instituciones y profesionales especializados que coadyuven al proceso. No obstante, su entendimiento sobre dispositivos y conceptos como currículo, colectivo, hábito y valores, difieren notablemente de otras propuestas pedagógicas, evidenciando que es su misma esencia la que impide lograr una política inclusiva exitosa.

El conocimiento acumulado por la pedagogía Williams en cuanto a NEE, incluso desde antes de que la inclusión educativa se difundiera mundialmente, invita a reflexionar no sólo ciertos conceptos sino a la escuela misma como espacio socializador que conduce a la formación de personas tolerantes, respetuosas y conscientes dentro de una sociedad pluralista.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2017). La educación en contextos adversos. Caso Colegio Freinet.
- Guayaquil. (Tesis de Maestría). Universidad Casa Grande.
- Andrade, F. (febrero del 2001). Psiquismo humano, personalidad, actividad física, deportes y recreación. En F. Andrade (Presidente), I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte. Seminario organizado por el Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría. Guayaquil.
- Balderrama, M., Crespo, J. & López, R. (1993). Técnicas para la lectura. Quito: CEISE.

- Bronfenbrenner, U. (1993). Educación de los niños en dos culturas, comparación entre los Estados Unidos y la ex-Unión Soviética. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- García, F., González, H. & Pérez, M. (2014). Volviendo a la normalidad, la invención del TDAH y del Trastorno Bipolar Infantil. Madrid: Alianza Editorial.
- Illich, I. (1975). Némesis médica: la expropiación de la salud. Barcelona: Barral Editores.
- Krutetski, V. (1960). El carácter. En A. Smirnov (Ed.), Psicología (pp. 462-492). México: Editorial Grijalbo.
- Makárenko, A. (1979). Banderas en las torres. Moscú: Editorial Progreso.
- Matamoros, C. (2005). El currículo abierto: una experiencia en el Colegio Freinet. (Tesis de Maestría). Universidad Estatal de Milagro.
- Mejía, M. (2015). La sistematización. Empodera, produce saber y conocimiento. Quito: Fe y Alegría.
- Mejía, M. & Awad, M. (2001). Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda. Quito: Fe y Alegría.
- Molina, E. (2012). La Experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una propuesta de Pedagogía Popular", Revista Ciencia UNEMI, Número 8, pp. 36-45.
- Molina, E. (Septiembre del 2013a). La convergencia de la matemática y el lenguaje: una metodología de educación popular para el dominio de ambas. En E. Rodríguez (Presidenta), VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Congreso organizado por la FISEM, Montevideo.

- Molina, E. (Septiembre del 2013b). Educación popular en matemáticas: la pregunta reflexiva como generadora del pensamiento lógico. En E. Rodríguez (Presidenta), VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Congreso organizado por la FISEM, Montevideo.
- Molina, E. (2015a). Una pedagogía popular por destrezas. Quito: Fe y Alegría Ecuador.
- Molina, E. (2015b). ¿Para qué esperar a Finlandia? Metodología para enseñar Integralmente. En C. Vargas (Presidente), I Congreso Internacional Compartiendo Experiencias Educativas Innovadoras. Congreso organizado por Fe y Alegría Ecuador, Quito.
- Molina, E. (2015c). El Giro: un nueva praxis en la educación popular para la liberación de la didáctica. Revista En-claves del pensamiento. Año IV, Número 18, julio-diciembre, 79-102.
- Molina, E. (2017a). La pedagogía Williams, filosofía de una educación militante. Libro inédito.
- Molina, E. (2017b). La militancia como criterio de selección del profesorado, aportes desde la pedagogía Williams. Revista RUNAE. Num. 2, diciembre. En prensa.
- Molina, E. (2017c). Brújula para investigar en la escuela. Guayaquil: Universidad Estatal de Guayaquil.
- Neill, A. (1994). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Olagüe de Ros, G. (2005). De las vidas ejemplares a las biografías colectivas de los médicos. Una perspectiva crítica. Asclepio. Vol. LVIII, 135-48.
- Presidencia de la República. (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.

- Romero, J. (2017). Implicaciones curriculares para una pedagogía de la pregunta. Trabajo de doctorado en Educación. Universidad de Rosario.
- Sartre, J. (2016). El ser y la nada. Buenos Aires: Editorial Losada.
- UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Madrid: Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica.
- Vygotsky, L. (1998). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. En A. Zaporózhets (Ed.), Lev Semiónovic Vygotsky, Obras escogidas, Tomo V (pp. 213-234). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Williams, L. (2010). Ir, llegar y volver: Lectura en acción. Proyecto participante del Cuarto Concurso de Excelencia Educativa 2010 organizado por la Fundación para la Investigación y Desarrollo para América Latina. Quito: FIDAL.
- Williams, L. (2017). Percepciones sobre la incidencia de un bachillerato con currículo abierto en el desempeño universitario. Caso Colegio Freinet Guayaquil. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Casa Grande.

Educación Compensatoria en la Formación Profesional Básica. Actuaciones para la inclusión educativa con horizonte sociolaboral.

David Izquierdo Garrido¹⁴

Artículo recibido en septiembre y aprobado en octubre de 2017

Resumen

El presente artículo muestra, en primer lugar, cómo se organiza la atención a la diversidad del alumnado y la cuestión de la inclusión en España, por medio de un breve recorrido por el tiempo y la descripción de las medidas educativas que nos podemos encontrar hoy en día en las distintas etapas educativas en España. En segundo lugar, se subraya el hecho que en la Formación Profesional (FP), no existen recursos para ofrecer la atención necesaria a un grupo de alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Necesidades de Compensación Educativa (NC). Y, por último, se describe un proyecto que estamos desarrollando en nuestro colegio, Las Escuelas de San José, para potenciar el trabajo de acompañamiento y orientación educativa de este alumnado, contribuyendo así a su desarrollo personal y, cómo no, a su integración social y profesional.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, Educación Compensatoria, Formación Profesional Básica, Inclusión educativa, Inclusión sociolaboral, Integración social.

14 Grado en Magisterio por la Universidad de Valencia, España. Maestro de educación especial en las unidades específicas de Formación Profesional en las Escuelas San José. Maestro de Pedagogía Terapéutica, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Coordinador de las áreas de Atención a la Diversidad y Orientación Educativa en las Escuelas de San José.

Educational Inclusion in Fe y Alegria

Abstract

This article shows, first of all, how the attention to student diversity is organized and the issue of inclusion in Spain, by means of a brief look for the time and the description of the educational measures that can be found today in the different educational stages in Spain. Secondly, it also underlines the fact that there are hardly any resources to provide the necessary care for a group of students who have Special Educational Needs (SEN) or Educational Compensation Needs (CN) in Vocational Training (VT). Finally, it showcases a project that we are developing in our school, Las Escuelas de San José, to encourage the attention and education guidance for the students, thus contributing to their personal development and, of course, to their social and professional integration.

Key words: Special Educational Needs, Compensatory Education, Basic Vocational Education Training, Educational Inclusion, Socio-labor Inclusion, Social Integration.

Recreación de entornos para la compensación de necesidades educativas en la Formación Profesional

*“El servicio a los últimos tiene sus ventajas.
En primer lugar, nos obliga a radicalizar nuestra gratuidad.
En segundo lugar, nos ayuda también a resituar la excelencia.
Muchas veces la hemos ligado al éxito educativo,
bajo el que se suele colar un orgullo sutil.
La excelencia, en el universo ignaciano, está unida al magis:
donde se trata de dar una respuesta generosa y sin medida...”*

(Álvarez sj, 2012)

Introducción

En junio de 1994, en Salamanca (España) se celebró la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales”. Sin duda fue una reunión importante en la que se fijaron las bases del derecho a la educación de todas las personas, con una perspectiva inclusiva e integradora.

Voy a situar brevemente el contexto de esta experiencia de acompañamiento. Yo era el asesor del grupo juvenil CEFA de un centro educativo. Es decir, el adulto responsable-referente de ese grupo. Este grupo está formado por estudiantes voluntarios de 8º de básica hasta 3º de bachillerato. En el caso concreto de ese centro educativo, el grupo se reúne una vez a la semana en dos secciones diferentes por la incompatibilidad de horarios. El lunes la sección de bachillerato y el martes la de la básica superior. En todo momento me referiré al joven de esta historia como “R.” y al resto como grupo sin especificar sus nombres.

“(…) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con alguna discapacidad, niños superdotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.”

(UNESCO, 1994, p.6)

Por aquel entonces en las Escuelas de San José, como se conoce a nuestro centro en la ciudad de Valencia (España) y desde donde se narra este artículo, estábamos inmersos en los cambios propios de la implantación de una nueva Ley de Educación a través de:

- La ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años (primaria y secundaria).
- La reorganización de las enseñanzas postobligatorias (bachiller y formación profesional).
- La adaptación de los recursos específicos de educación especial, que disponíamos en FP por la gran tradición de la escuela en la atención de necesidades educativas, por la atención de colectivos con alto riesgo de exclusión social.

Además, fue necesario implantar las medidas que ofrecía el nuevo marco legal, al respecto de la inclusión educativa, para así responder a las necesidades resultantes y emergentes de la nueva ley. Estos nuevos recursos fueron:

- Los Programas de Garantía Social: son grupos específicos orientados a responder al fracaso escolar tras la enseñanza secundaria y facilitar el acceso al mundo laboral, con una modalidad de educación especial para alumnos con "certificado de minusvalía¹⁵".
- Aulas de Apoyo a la Integración: consistentes en la dotación de personal especializado (maestro de educación especial o de pedagogía terapéutica) para facilitar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza obligatoria, Educación Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En estas "aulas" los alumnos no configuran un grupo específico, sino que funcionan como apoyos individuales dentro o fuera del aula ordinaria con un máximo de 5 horas semanales.
- Programas específicos en secundaria: son programas en los que el alumnado con necesidades de compensación educativa es atendido mediante la adaptación del currículum, especialmente en los últimos cursos de la etapa.

15 Certificado que todavía se tramita para la obtención de determinadas ayudas legales.

Desde entonces, el sistema educativo español ha ido evolucionando positivamente, con algunos cambios en los nombres de los programas. En la actualidad las políticas educativas potencian el concepto de educación para todos y todas, los principios de igualdad de oportunidades y normalización son considerados hoy como un derecho, y la legislación educativa favorece la atención individualizada mediante la adaptación de los currículos, entre otras.

Pero es necesario reivindicar que la cuestión de la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria sigue planteando carencias y dificultades, que constituyen un reto importante en el sistema educativo.

Llegados a este punto, hemos de mencionar el elevado fracaso escolar que tenemos en nuestro país al finalizar la etapa de secundaria: en la actualidad, aproximadamente un 20% del alumnado no termina la formación o no obtienen el graduado (Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, 2016). Una parte importante de ellos tienen evidentemente necesidades educativas.

Pensando en la integración social y profesional de estas personas, lo que nos parece especialmente preocupante es que resulta muy evidente el escaso desarrollo y la precariedad de los recursos especializados en la FP.

Para una mejor comprensión de la situación actual respecto de la inclusión educativa en nuestro país, creemos que en este punto es necesario hacer un pequeño esquema orientativo sobre las medidas de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa. Se trata de una aproximación, ya que la situación varía en función de los distintos territorios españoles.

Tabla 1: Medidas para la atención de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en España. Fte. Elaboración propia

Centros ordinarios			Medidas para la atención de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: se requiere informe psicopedagógico y conocimiento de la familia.	Recursos adicionales en función de la necesidad del alumno
	Enseñanza Obligatoria	Educación Infantil: de 3 a 6 años.	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas de tipo pedagógico: adaptaciones curriculares individuales, serán significativas cuando se modifica sustancialmente el currículum. - Aulas de apoyo a la integración: los alumnos tienen apoyo en el propio grupo o apoyo individualizado con un máximo de 5 horas a la semana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fisioterapeuta - Logopeda
		Educación Primaria: de 6 a 12 años.	<ul style="list-style-type: none"> - Programas específicos: a partir de los 14 años, dirigidos a reducir el fracaso escolar en la etapa de Secundaria (grupos de apoyo con currículum adaptado por ámbitos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestro de Pedagogía Terapéutica o Maestro de Educación Especiales
		Educación Secundaria Obligatoria: de 12 a 16 años.	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas específicas: grupo segregado en un centro ordinario que cursan un currículum específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educador - Adaptaciones de acceso al currículum.
	Enseñanza Post-obligatoria	Formación Profesional (FP): de 16 a 20 años. Grado Medio y Grado Superior.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación Profesional Inicial: dirigido a alumnos que dejan la enseñanza obligatoria sin el Graduado. - Medidas de tipo pedagógico: adaptaciones curriculares no significativas. 	Adaptaciones de acceso al currículum (por ejemplo: audífono).
Bachillerato: de 16 a 18 años.		<ul style="list-style-type: none"> - Medidas de tipo pedagógico: adaptaciones curriculares no significativas. 	Adaptaciones de acceso al currículum	

Además, existen centros específicos de educación especial, donde el alumnado con más necesidades puede estar escolarizado hasta los 20 años, aunque como podemos ver en la tabla 1, los recursos están concentrados en la escolaridad obligatoria en los primeros años, y van disminuyendo en la medida que se cumplen años, resultando prácticamente inexistentes en la formación postobligatoria.

En la actualidad, en las Escuelas de San José estamos planteando ofrecer respuestas educativas concretas, desarrollando medidas y estrategias que impliquen necesariamente mejorar la calidad de nuestro servicio y la búsqueda de una educación más inclusiva que posibilite la adecuación de los procesos de enseñanza aprendizaje a TODO el alumnado de la formación obligatoria, pero también al de la postobligatoria¹⁶. A modo de ejemplo, describiremos brevemente un proyecto relacionado con la inclusión educativa, que vamos diseñando desde el curso 2016-17, referido a la etapa de FP.

Actuaciones para la recreación de entornos normalizados con carácter compensador en la etapa de Formación Profesional.

El sistema educativo pretende dotar al alumnado de las competencias necesarias para continuar sus estudios o ejercer actividades laborales, y a través de ello, permitir tanto su integración social, como una preparación para la vida profesional. Por ello, pensamos que resulta pertinente hacerlo también desde la FP, ya que el escenario de la integración laboral debe orientar nuestra labor educativa sobre todo en esta etapa.

El mercado laboral exige a la persona trabajadora lo que conocemos como la profesionalidad, que implica no solo la capacidad de

16 La edad de escolarización obligatoria en España es hasta los 16 años, por lo cual, la formación profesional y el bachillerato son enseñanzas no obligatorias, y prescindibles para la incorporación laboral.

desarrollar determinadas tareas propias de la profesión, sino también desarrollar un conjunto de competencias personales y actitudinales, en el marco del sistema de organización de la empresa y las relaciones laborales.

Los estudios hablan de que dichas competencias básicas tienen dos características: son "transversales", es decir, comunes a todos los ciclos formativos; y son "transferibles" a distintos puestos de trabajo (Pineda Herrero, 1999). Desde el punto de vista de la inclusión, añadiremos que son "universales" a todo el alumnado, y resultan decisivas especialmente en aquellas personas que plantean necesidades educativas en su escolarización obligatoria y postobligatoria.

Buena parte de este alumnado, como mínimo un 10% de los que acceden a Formación Profesional en Grado Medio (16 a 18 años de edad) según nuestros registros, tienen detectadas y diagnosticadas en los informes psicopedagógicos correspondientes las Necesidades de Apoyo Educativo (NEAE) o Necesidades de Compensación educativa (NCE). Durante la etapa de escolarización obligatoria, han recibido atenciones de carácter compensador que favorecen su ajuste personal y apoyos de tipo académico. Pero estas medidas desaparecen al pasar a enseñanzas postobligatorias, incluso en el propio centro educativo, pero las necesidades especiales de estos alumnos continúan presentes.

A lo largo de los últimos tiempos, se han identificado características que han llevado a diferenciar cuatro grupos de estudiantes que presentan alguna dificultad en el entorno del centro educativo; esos cuatro grupos no son excluyentes, más bien es común que un mismo estudiante esté en dos o más al tiempo, o que pueda cambiar de grupo en su evolución académica (Palop Esteban, 2015):

- Estudiantes con conductas disruptivas: alumnado con poca tolerancia a la autoridad, que se acostumbra a estar en una constante situación de tensión. Resulta frecuente su necesidad de cambio de actividad por espacios muy cortos de tiempo, lo cual lleva a la ruptura de un clima adecuado durante las clases, o a necesitar distractores constantes (móvil, bromas entre compañeros...).

- Estudiantes con dificultades cognitivas: alumnado con problemas de comprensión o con lagunas en contenidos instrumentales importantes.
- Estudiantes con dificultades socioculturales: mayoritariamente se trata de alumnado que por lo general tiene problemas con el idioma por no tener como lengua madre el castellano. También se han identificado otros problemas relacionados con su procedencia, pero con muy baja repercusión en su proceso de aprendizaje.
- Estudiantes con movilidad o habilidad reducida (discapacidad física): los casos que se han presentado se han tratado de pequeñas discapacidades o faltas de habilidades específicas que provocan dificultad en la adquisición de los contenidos procedimentales puros.

En la etapa de FP, los centros no suelen disponer de los recursos personales y profesionales necesarios para articular respuestas estructuradas y de continuidad para este alumnado. El abandono en la etapa de buena parte del estudiantado acentúa la experiencia de fracaso y les aleja cada vez más de una integración socio-laboral que en ocasiones no llega a producirse.

La experiencia del aprendizaje de un oficio puede ser de por sí terapéutica (Mjelde, 2011). Esto es algo valorado y reconocido también desde la Educación Popular (Palop, 2013), pero se requieren otras medidas, que vayan transformando el rico escenario de la FP en un entorno normalizado con respuestas a las necesidades de compensación educativa.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, creemos que es necesario trabajar en función de poner en marcha medidas para mejorar en la FP las competencias relacionadas, como la de aprender a aprender, la social y cívica, y la conciencia de la expresión cultural.

Con este proyecto queremos diseñar estrategias para todo el alumnado "con carácter compensador", y promover acciones con los equipos en los que se han de desarrollar las medidas. Los ámbitos hacia los que se deben dirigir nuestras actuaciones tienen que ver, desde nuestra experiencia, con la orientación psicopedagógica, el acompaña-

miento tutorial y la coordinación académica-profesional.

Se trata de un inicio en el camino hacia una transformación en la forma de entender y hacer realidad la inclusión educativa, en la etapa de FP.

Objetivos del proyecto

Los objetivos de la intervención se orientan hacia la detección de las potencialidades y mejora de capacidades del alumnado. Para ello será necesario desarrollar en los equipos de tutores/as de ciclo estrategias para mejorar la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la etapa de FP. En este sentido, el portafolio o las herramientas de seguimiento de competencias clave (como después se describirá) van a resultar de gran ayuda para la intuición de caminos que permitan la inclusión educativa en los entornos descritos. En esta línea, los objetivos que se pretenden son:

- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción de sus propios progresos.
- Estimular a los estudiantes para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen de su proceso de aprendizaje.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje.
- Elaborar y poner en práctica estrategias que mejoren el desempeño social del alumnado.
- Resaltar lo que un estudiante sabe de sí mismo y en relación al curso.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, formular, analizar y resolver problemas.

Descripción de las acciones

Acción 1: Articular el uso de los Planes de Trabajo Individualizado en la FP.

Los planes de trabajo son una herramienta de tipo psicopedagógico utilizada en la etapa obligatoria para recoger las medidas organizativas que den respuesta a las necesidades del alumno, así como a la adecuación de los elementos del currículo o las adaptaciones individuales de las áreas que precisen los alumnos citados (Consejería de Educación Cultura y Universidades, 2015).

La persona que ejerce la tutorización del estudiante, previo informe y asesoramiento de la persona orientadora, coordinará la elaboración del plan de trabajo individualizado que desarrollará el equipo docente. Dicho plan incluye información de tipo psicopedagógico, medidas ordinarias y específicas propuestas, adaptaciones curriculares, cuestiones sobre evaluación y colaboración con la familia.

Nuestra idea no es introducir en la etapa un procedimiento que no sea preceptivo, sino aprovechar aquellas estrategias que conocemos y que nos parecen adecuadas, con la ventaja de poder adaptarlas a la realidad del alumno y de la etapa.

La orientación que pretendemos darle se basa en el modelo Response To Intervention, RTI (Johnson, Mellard, Fuchs, & Mcknight, 2006), ya que la intervención se basa en aquellos aspectos que se detectan como dificultades en el aprendizaje a partir de registros previos.

El objetivo es poder proponer una metodología que pueda ser válida para cualquier persona que presente alguna de las dificultades anteriormente reseñadas; para ello, estamos llegando a la conclusión de que sería bueno que las estrategias sean individualizadas y que sean revisables y ajustables a las circunstancias concretas (Vygotsky, 1973), que el recurso tenga como horizonte el funcionamiento autónomo del estudiante, y por último que su duración se limite a un periodo concreto en el tiempo, compatible con el periodo escolar.

Para delimitar la estrategia, hemos concretado que lo ideal es convocar una reunión con el profesorado implicado, la cual es coordinada por el tutor/a del curso, el cual buscará (Palop Esteban, 2015):

- La definición de lo está ocurriendo (sin diagnóstico, acorde con el modelo RTI).
- La narración del proceso de cómo ocurren las cosas. Se insiste en la definición del proceso porque tampoco se intentan extraer las causas (psicológicas, sociales...). Solo se intenta visualizar cómo ocurren y en qué secuencia.
- La propuesta de alternativas a partir del análisis del proceso.
- El calendario de intervención, con metas y fechas.
- Cómo se va a realizar el acompañamiento y seguimiento del estudiante.

Las propuestas de intervención son múltiples, pero se pueden agrupar en cuatro grandes ámbitos (Palop Esteban, 2015):

- El trabajo de habilidades genéricas de adecuación al entorno estudiantil: las estrategias con la puntualidad y la asistencia, el trabajo de la responsabilidad personal con la agenda, el contrato estudiantil y el trabajo para fomentar ambientes de convivencia son los ámbitos más usuales, estrategias trabajadas en la línea de la pedagogía sistémica (Parellada, 2007).
- La propuesta de actividades o actuaciones que no supongan la interrupción de la marcha diaria, pero que procuren una adecuación en los contenidos o actividades que representen mayor dificultad.
- La inclusión de determinados contenidos (e incluso asignaturas) en los objetivos de otra materia, transformando en parte el horario del estudiante, procurando potenciar las habilidades demostradas, y planteando desde estos ámbitos el trabajo de recuperación de aquellos módulos pendientes.

- La ruptura del currículo formativo oficial para trabajar únicamente las potencialidades del estudiante. De ese modo, aunque se imposibilita la promoción con las competencias del grado que está estudiando, el/la estudiante puede certificar algunas competencias específicas. En este punto y en el anterior, resulta de vital importancia la ayuda del profesorado en dedicación auxiliar¹⁷.

Acción 2: Diseñar un portafolio de las competencias básicas para la integración personal y profesional de todo el alumnado de la FP básica y 1º CFGM.

El portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente. El portafolio, como modelo de enseñanza-aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje (Universidad Miguel Hernández, 2006).

El portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente. Por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales, porque aportan una visión más fragmentada (Universidad Miguel Hernández, 2006).

La metodología del portafolio nos ofrece una serie de oportu-

¹⁷ El profesorado en dedicación auxiliar es aquel que presta apoyo al profesor titular en una determinada asignatura. Sus funciones pueden ser múltiples, desde la participación en clase-taller-laboratorio con alumnado en combinación con el profesor de referencia, hasta la colaboración en la elaboración de apuntes o material didáctico.

nidades que merece la pena comentar. En primer lugar, su creación nos permite trabajar cooperativamente con tutores y profesores, lo cual supone una buena estrategia dentro del proyecto. Además, el portafolio permite recuperar e introducir dinámicas que inciden en las competencias clave a las que nos referíamos anteriormente (aprender a aprender, social y cívica, y expresión cultural). Por último, nos parece importante también, por tratarse de una herramienta de evaluación muy flexible, que proporciona información personalizada al estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Estamos convencidos de que integrar su uso en el acompañamiento en la FP puede ser muy interesante, y especialmente en el caso de alumnado con alguna necesidad de seguimiento.

El portafolio es una herramienta muy útil para conocer el pasado personal y las posibilidades de visualizar el futuro o las expectativas que tenemos como individuos cambiantes, desde la realidad, pero también desde la ilusión de encontrar escenarios motivantes que nos permita una realización personal.

El objetivo podría consistir en la estructuración de una metodología, que, de modo progresivo, pudiera ir incorporando las reflexiones grupales y personales para ir definiendo aspectos del contexto del alumnado, tales como:

- La procedencia del alumno: historia personal, itinerario educativo, razones e inconveniencias, cuestiones no resueltas en el trascurso de los años de escolaridad...
- El momento presente del alumno, permitiendo que surjan cuestionamientos como: qué estoy haciendo, cómo me ayuda, cómo me relaciono, cuáles son mis amigos/as, cuál es mi familia....
- La proyección del alumno a futuro, mediante los siguientes planteamientos: qué quiero ser, cómo puedo saberlo, cómo puedo trabajarlo, dónde y con quién me tengo que apoyar...

Es decir, una herramienta que permita diseñar el futuro personal a partir de las experiencias propias del pasado, extrayendo conclusiones del presente.

Para ello, se deberán diseñar diferentes sesiones a lo largo del curso escolar para luego hacer sucesivas revisiones y comprobar cómo el alumnado va asumiendo sus propios retos y compromisos con su desarrollo personal.

Acción 3: Sistema de seguimiento individualizado de cada estudiante delimitando sus metas y logros.

Esta acción se basa en la necesidad de crear y experimentar con un registro de observaciones significativas, que se incorpore al sistema de gestión y comunicación que tenemos implantado en el centro. Dicho registro deberá:

- Favorecer el conocimiento personal y el desarrollo de un adecuado autoconcepto y autoestima.
- Facilitar la adaptación al centro y al grupo, así como la motivación e interés por el estudio.
- Desarrollar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los otros, en especial hacia los alumnos que presentan necesidades educativas especiales o de compensación educativa.
- Desarrollar actitudes solidarias y de cooperación.
- Facilitar al alumno y a las familias o responsables legales pautas educativas para trabajar en una línea de acción común.

Conclusiones

Como hemos intentado reflejar desde el principio del artículo, el sistema educativo en nuestro país ha ido evolucionando, y haciendo cada vez más creíble la idea de que la inclusión educativa es un derecho. Pero curso tras curso nos encontramos con nuevas situaciones, que ponen a prueba nuestra apuesta profesional por una educación inclusi-

va. La pregunta de cuánto alumnado ha promocionado es una cuestión que pierde importancia en la medida que ponemos cara y nombre a las situaciones de fracaso y exclusión con las que nos encontramos en nuestro trabajo cotidiano.

Con este artículo hemos querido hacer una descripción que resultase práctica y evocadora al lector respecto de las posibilidades para el trabajo con alumnado, también en el entorno de la FP. Creemos que es un aporte desde el ámbito de la orientación psicopedagógica escolar y la atención a la diversidad. Este escrito recoge las esencias de dicha propuesta, aunque todavía no disponemos de resultados cuantitativos para poder comparar.

Pensamos que la inclusión educativa es sin duda mucho más que una moda en el ambiente escolar. Se trata de un concepto complejo que abarca múltiples aspectos de la realidad de los centros. Esta complejidad es, quizás, más densa en edades por encima de los 16 años, precisamente cuando menos recursos son implicados por tratarse de etapas “no obligatorias”.

La necesidad de buscar alternativas para todos y todas, precisamente en edades donde la inminencia laboral es palpable, puede garantizar sociedades más inclusivas y justas. Para ello tendríamos que cambiar la concepción de que los recursos y estrategias para alumnado con dificultades, si bien son imprescindibles en edades tempranas, en edades próximas al período laboral, por la urgencia que las afecta, resultan también muy necesarias. Por ello, los centros de FP, en particular, deberían reflexionar e implementar dinámicas educativas contextualizadas, y en muchas ocasiones, individualizadas con su alumnado.

Bibliografía

- Consejería de Educación Cultura y Universidades. Resolución de 15 de junio de 2015, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración (2015). Región de Murcia (España). de Salamanca, D. Marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994). Un Documento aprobado en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, auspiciada por la UNESCO y el Gobierno de España. Recuperado de la página web: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & Mcknight, M. A. (2006). Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It. National Research Center on Learning Disabilities.
- Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). En Declaración de Salamanca.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España. (2016). Datos y Cifras. Curso escolar 2016-2017.
- Mjelde, L. (2011). Las propiedades mágicas de la formación en el taller. Ontario: The Centre for Study of Education and Work.
- Palop, V. (2013). Dimensión educativa de la Formación Profesional. Formación Profesional y Educación Popular: Pilares del desarrollo. Encontro de Pesquisa em Educação - UNIUBE, 8022, 178-190.
- Palop Esteban, V. R. (2015). La Formación Profesional y su incidencia en el desarrollo local. Universidad de Valencia (España). Recuperado a partir de <http://roderic.uv.es/handle/10550/44641>
- Parellada, C. (2007). La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. Reflexión.

- Pineda Herrero, P. (1999). Las competencias básicas en los ciclos formativos de formación profesional. En XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «La Educación Obligatoria. Competencias Básicas del Alumno». Guadalupe (Cáceres, España): Universidad de Extremadura.
- Universidad Miguel Hernández. (2006). Portafolio del Estudiante (Vol. 1).
- Vygotsky, L. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Psicología y pedagogía. Madrid: Akal.

¡Mis manos enseñan, tus ojos aprenden!

Fotografía y producción de video para la inclusión educativa de personas sordas

Jaime Sarmiento

tamiesalfa@gmail.com

Leonardo Llumiyinga

rumiyinga@hotmail.com

Artículo recibido en noviembre y aprobado en diciembre de 2017

Resumen

Sistematización de la práctica educativa y comunicacional ¡Mis manos enseñan, tus ojos aprenden!, revista audiovisual desarrollada por un grupo de estudiantes sordos de la Unidad de Educación Especial Fe y Alegría de Santo Domingo, con el apoyo de sus docentes. Esta propuesta inició con un programa de formación en fotografía y en producción de video. El resultado del programa de formación fue una revista educativa visual que demuestra de qué forma se pueden desarrollar contenidos en donde oyentes y sordos compartan y aprendan juntos, más allá de las barreras del lenguaje. Adicionalmente, la revista está articulada al proceso educativo de jóvenes sordos y potencia las capacidades para la planificación, el trabajo en equipo, el uso de las TIC y la promoción de los derechos lingüísticos y educativos de las personas sordas. Además, abre las puertas al mundo de las personas sordas, refuerza su identidad y promueve el uso de la lengua de señas en la educación y en la producción de material educativo.

Palabras clave: Educación de personas sordas, tecnologías de la información y comunicación, producción de video, formación en fotografía, formación en producción audiovisual, derechos lingüísticos y derecho a la comunicación.

My hands teach, your eyes learn! Photography and video production for the educational inclusion of deaf people

Abstract

Systematization of educational and communicational practice: “My hands teach, your eyes learn! the audiovisual communications magazine developed by a group of deaf students of the “Unidad de Educación Especial Fe y Alegría” in Santo Domingo, (Specialist Highschool) with the support of their teachers. This educational proposal started with a training program in photography and audiovisual production and ends as a result, with a visual educational magazine that demonstrates how listeners and deaf persons share and learn together, developing contents, beyond the language barriers. Additionally, the audiovisual magazine is integrated into the educational process of deaf young people and strength the skills for planning, teamwork, the use of ICTs and the promotion of the linguistic and educational rights of deaf people. Besides, it opens up deaf people world even further, reinforces their identity and promotes the use of sign language in education and in the production of educational material.

Keywords: Education of deaf people, information and communication technologies, audiovisual production, training in photography, training in audiovisual production, linguistic rights and communication right.

Abreviaturas

CONADIS: Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades

INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

LOD: Ley Orgánica de Discapacidades

LSEC: Lengua de Señas Ecuatoriana

OMS: Organización Mundial de la Salud

TIC: Tecnologías de la información y comunicación

UEEFA: Unidad de Educación Especial Fe y Alegría

Introducción

Para contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva, es necesario favorecer la circulación de mensajes que presenten de la forma más contextualizada posible las diversas realidades y los diversos escenarios en los que se desenvuelven los también diversos seres humanos. Sin embargo, cuando se miran los contenidos ofertados por los medios tradicionales de comunicación, se evidencia una enorme limitación en cuanto a mensajes que permitan acercarnos a la realidad de las minorías étnicas y lingüísticas, a la población con discapacidad o a otros grupos tradicionalmente segregados.

La juventud por ejemplo, ha sido considerada como un segmento poblacional clave para los medios de comunicación, en cuanto potencial consumidor. Sin embargo, ha sido también un sector tradicionalmente relegado del acceso a los medios, más aún cuando se trata de jóvenes con discapacidad.

En efecto, la discapacidad ha sido considerada como parte de la vida privada de las personas, por lo que a menudo su abordaje resulta difícil de tratar en los medios de comunicación. Como consecuencia, la discapacidad llega a ser malentendida y relegada a los segmentos sociales que promueven solidaridad o sensibilizan sobre temáticas particulares de este mundo. Esto a su vez, ocasiona una equivocada interpretación del rol de las personas con discapacidad en la sociedad, considerándolas como entes pasivos, simples beneficiarios o consumidores en ámbitos como la educación, la comunicación y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Si a lo anterior sumamos los estereotipos que culturalmente están presentes en el imaginario social con respecto a la discapacidad, nos encontramos con escenarios poco favorables para el acceso a la información, la producción de contenidos, el diseño de material educativo y la difusión de la cultura e identidad de las personas con discapacidad.

Ante la evidente exclusión y subvaloración del rol de las personas con discapacidad que existe en los medios de comunicación, muchas personas y organizaciones han optado por usar las tecnologías de

la información y comunicación (En adelante TIC) para llenar el vacío de contenidos, para difundir información relativa a sus intereses, para reflejar la diversidad de su contexto o para demostrar que la situación de las personas con discapacidad va más allá de lo que los medios regularmente muestran.

Siguiendo el ejemplo de la comunidad sorda, a inicios del 2013 la organización educativa Fe y Alegría Ecuador¹⁸ se planteó desarrollar una propuesta de comunicación para la promoción de los derechos de las personas sordas, mediante el uso de las TIC, en el marco del proyecto “Mejora de la Calidad Educativa e Inclusión de estudiantes sordos, con la participación de familias, escuela y comunidad”.

Esta propuesta se viene desarrollando en la Unidad de Educación Especial Fe y Alegría (En adelante UEEFA) de la ciudad de Santo Domingo. La UEEFA se creó en 1984 y es la única institución de educación especial de la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. En esta institución se ofrecen servicios de estimulación temprana, rehabilitación física, terapia de lenguaje, educación inicial y educación general básica a 150 niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad auditiva e intelectual (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2013).

Formación en fotografía

Para la materialización de esta propuesta de comunicación, se inició con un programa especial de formación en fotografía. Por medio de este proceso de formación se logró usar la fotografía como una herramienta de comunicación para transmitir los puntos de vista personales y la percepción del contexto que rodea a jóvenes sordos de la ciudad de Santo Domingo. Luego del proceso de formación se seleccionó una

18 Fe y Alegría es una institución de carácter privado, sin fines de lucro, que brinda servicios de educación y promoción social con énfasis en los sectores y grupos poblacionales tradicionalmente excluidos. Está presente en 14 provincias de Ecuador, principalmente en áreas urbano-marginales y rurales donde atiende las necesidades de educación de más de 30.000 niños y jóvenes, a través de sus 74 centros y servicios educativos.

muestra fotográfica, misma que se ha presentado en varios espacios, encuentros y eventos para promocionar los derechos de las personas sordas, como por ejemplo en la Semana Internacional de la Persona Sorda¹⁹. De este proceso educativo surgió la exposición "Fotografía para la Inclusión" la cual reúne una serie de fotografías de un grupo de estudiantes sordos de Fe y Alegría.

Esta muestra fotográfica permitió apreciar el talento particular de estudiantes sordos, su especial sensibilidad y su potencial en el campo de la fotografía. Adicionalmente, la muestra visibilizó la situación de las personas sordas en el país y promovió su derecho a la educación y a la libertad de expresión.

Formación en producción audiovisual

Posteriormente, se desarrolló un proceso de formación en producción audiovisual, dirigido a un grupo de 11 jóvenes sordos y 3 docentes de la UEEFA. Durante la realización de este programa de formación se concretó la producción de la revista televisiva para sordos y oyentes denominada "Mis manos enseñan, tus ojos aprenden". El producto del proceso de formación fue la edición y publicación en Internet de la revista televisiva, bajo una metodología activa de formación.

En el proceso de construcción de la propuesta, se definió que la temática a abordar en la revista, partiría de las vivencias y distintas visiones del entono social que tiene la juventud sorda, con sus personajes, sus temas de interés y en continuo intercambio con otros actores institucionales y sociales.

La revista se definió así como una producción educativa y de comunicación diseñada, filmada y editada por estudiantes sordos, con

19 La Semana Internacional de las Personas Sordas comenzó a celebrarse el 28 de septiembre de 1958 para conmemorar el primer Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas que se celebró en septiembre de 1951, por lo que se celebra durante la última semana de septiembre.

el apoyo de docentes de la UEEFA y la asesoría de un consultor experto en producción audiovisual.

De esta forma, la revista está articulada al proceso educativo de jóvenes sordos, potenciando las capacidades para la redacción, la planificación, el trabajo en equipo, el uso de las TIC y la promoción de los derechos de comunicación, derechos lingüísticos, libertad de expresión e identidad de las personas sordas.

Una vez finalizada la primera edición, la revista se definió como un producto educativo, comunicacional, inclusivo y de innovación social, que muestra de qué forma se pueden desarrollar contenidos inclusivos en donde oyentes y sordos compartan y aprendan juntos, más allá de las barreras y limitaciones de los medios tradicionales de comunicación y de los estigmas sociales. Adicionalmente, se convirtió en una muestra del potencial que tienen jóvenes sordos para producir contenidos de calidad que pueden ser aprovechados como material educativo desde un enfoque bilingüe bicultural.

La revista audiovisual abre las puertas al mundo de las personas sordas, refuerza la identidad de la persona sorda mediante la preeminencia de la Lengua de Señas Ecuatoriana (En adelante LSEC) por sobre la comunicación oral y busca posicionar el protagonismo de jóvenes sordos, sin olvidar el diálogo intergeneracional e intercultural con el mundo de los oyentes.

Producto de este proceso de formación e incorporación de las TIC en la educación de estudiante sordos, se han producido cuatro ediciones de la revista "Mis manos enseñan, tus ojos aprenden" y cinco mini documentales sobre los proyectos de mejora de la calidad de la educación para personas sordas.

La sistematización de esta experiencia innovadora en la educación de las personas sordas es una muestra del uso de las TIC para potenciar las habilidades en áreas como el lenguaje y la comunicación, propone nuevas metodologías para el aprendizaje y refuerza la adquisición de competencias con el apoyo de las TIC.

Contexto educativo de la población sorda

Cuando de población con discapacidad se trata, saltan a la vista las múltiples barreras sociales, económicas, culturales e institucionales que enfrenta este grupo de atención prioritaria. Ya sean barreras arquitectónicas, burocráticas, de comunicación o educativas, en términos generales la sociedad no llega a satisfacer adecuadamente las necesidades de las personas con discapacidad y no está preparada para hacer efectivo el goce de sus derechos.

Las cifras en Ecuador, muestran la situación crítica de las personas con discapacidad en cuanto a educación se refiere, realidad que se agudiza si se considera que en la educación especial prevalece la atención bajo un modelo clínico, con personal poco calificado, además de limitaciones en los sistemas de formación y evaluación docente, carencia de tecnología para la atención adecuada de la población estudiantil con discapacidad y una limitada oferta de la educación superior para formar profesionales en la educación de las personas con discapacidad (CONADIS, 2013, pág. 63).

Efectivamente, según la Unidad de Procesamiento de la Dirección de Estudios Analíticos Estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), con datos del Censo de Población 2010, en Ecuador existen 118.812 personas sordas, de las cuales 28% no reciben o no han recibido a lo largo de su vida ninguna instrucción. Sin embargo, cerca del 60% de la población sorda es o fue atendida en el sistema nacional de educación, el 5% ha alcanzado un nivel de educación superior, el 2% ha sido atendido en centros de alfabetización y se ignora el nivel de instrucción del 7% de la población sorda (INEC, 2010). Estas cifras dan cuenta del nivel de exclusión educativa que la población sorda ha tenido históricamente.

El modelo educativo bilingüe bicultural para personas sordas

Desde la perspectiva pedagógica, en Ecuador la educación de las personas sordas ha atravesado por varias fases, sin que existan crite-

rios unificados sobre el modelo educativo más idóneo para el desarrollo de habilidades y la generación de condiciones que permitan equiparar las oportunidades de la población sorda.

Durante varios años ha existido un debate que busca inclinar la balanza entre un modelo clínico – oralista y un modelo social bilingüe, matizado por una serie de enfoques intermedios que no llegaron a definirse o concretar un modelo pedagógico con sustento.

Los argumentos a favor y en contra del oralismo o del uso de la lengua de señas dejaron de lado durante mucho tiempo la participación de las personas sordas, organizadas o no. Solo luego de un largo proceso de fortalecimiento de la participación y organización de las personas sordas y del reconocimiento de las instituciones educativas especializadas de que existe una enorme deuda en cuanto a su educación, es que se han generado las condiciones para reconocer al modelo bilingüe bicultural para la educación de las personas sordas como una alternativa válida para mejorar la calidad educativa y por ende, la calidad de vida de este grupo de atención prioritaria.

Siguiendo el enfoque social y de derechos, las personas sordas son bilingües porque se les reconoce el derecho de comunicarse en su propia lengua, que en el caso del Ecuador es la LSEC. Desde el enfoque del modelo bilingüe bicultural para la educación de las personas sordas, la educación es bilingüe pues el sistema educativo debe promover la adquisición de la LSEC como primera lengua (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2), en este caso el español escrito, propio de la comunidad oyente.

El modelo es además bicultural, porque la persona sorda pertenece y participa de la cultura sorda, pero a la vez es parte y se desenvuelve en el contexto de la cultura oyente (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2015).

El colectivo de personas sordas que se comunican entre sí, por medio de la lengua de señas, es considerado una comunidad lingüística, con una cultura propia, que percibe, aprehende y representa el mundo, desde su experiencia visual. A partir de esta experiencia visual se ponen de manifiesto características y particularidades de la convivencia cotidiana

entre sus miembros, como por ejemplo rasgos, costumbres, características e identidad (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2015).

Por ejemplo, en la cultura de la persona sorda, se bautiza a los sordos con una seña en particular que es equivalente al nombre o el apodo que utilizan los oyentes para identificar a una persona.

Entre las costumbres propias de la cultura de la persona sorda están la forma de organización en reuniones, conversaciones y otros eventos, los diálogos extensos y la preferencia por espacios sin interferencias visuales. Adicionalmente, la cultura de la persona sorda es esencialmente visual por lo que la iluminación es importante en la comunicación entre personas sordas. La expresión facial y corporal en la cultura de la persona sorda también es un factor fundamental. La persona sorda forja su identidad en contacto con un modelo sordo adulto. Por este motivo los infantes sordos que viven con progenitores sordos tendrán mejores oportunidades de desarrollar una identidad de persona sorda que un niño sordo que vive con progenitores oyentes.

En definitiva, considerando que la representación que la persona sorda se hace del mundo es eminentemente visual, que se deben utilizar y crear recursos didácticos visuales, de forma que el estudiante sordo refuerce su aprendizaje en las instituciones educativas es esencial contar con equipamiento tecnológico, uso de proyectores, material didáctico y recursos visuales. Lamentablemente, como lo señala el informe Análisis de las fortalezas, retos y prácticas alineadas al Modelo Bilingüe Bicultural de 5 instituciones para estudiantes sordos, los recursos didácticos, tecnológicos y metodológicos de las instituciones de educación especializada para personas sordas son limitados. El equipamiento tecnológico requiere ser renovado, pocos equipos cuentan con conexión a Internet y disponen de un proyector por cada 50 estudiantes (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2016).

Derecho a la comunicación de las personas sordas

En cuanto al cumplimiento de derechos como acceso a información, libertad de expresión y comunicación, se evidencia un contexto similar al descrito anteriormente. Partiendo del hecho de que la sociedad en general no utiliza un lenguaje positivo o al menos apropiado para referirse a las personas con discapacidad. Esto se debe en gran medida al hecho de que la discapacidad es frecuentemente asociada a estereotipos.

Como se menciona en la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017, (CONADIS, 2013, pág. 85), en el ámbito de la comunicación, las personas con discapacidad se enfrentan a los siguientes problemas:

- a. Poca difusión sobre programas y beneficios para personas con discapacidad, en especial en el sector rural y urbano-marginal.
- b. Reducidos espacios de comunicación que aborden la temática de discapacidad.
- c. Inexistencia de un sistema de información en red sobre discapacidad.
- d. Escasa participación de personas con discapacidad en espacios de comunicación e información masiva.
- e. Productos comunicacionales desarrollados por instituciones públicas y privadas que no responden a la diversidad de los tipos de discapacidad.
- f. Insuficiente acceso a la información y comunicación de las personas con discapacidades sensoriales (discapacidad auditiva y visual), por ausencia de formatos accesibles.
- g. Limitado interés de los medios de comunicación públicos y privados para emisiones en formatos accesibles para personas con discapacidad sensorial.

- h. Poco conocimiento de los beneficios y usos de las TIC.
- i. Poca investigación en el desarrollo de soluciones tecnológicas que permitan a personas con discapacidad acceder a tecnologías para integrarse a la sociedad y realizar actividades diarias con menor dependencia de terceros.
- j. Escasas guías virtuales inteligentes, que permitan incrementar el grado de usabilidad de los sistemas de información, para el acceso de personas con discapacidad.
- k. Limitada difusión y sensibilización de la sociedad civil sobre discapacidad.

A esto se suman factores relacionados con el enfoque que desde los medios de comunicación se da a la información relacionada con la población con discapacidad y particularmente al uso de la lengua de señas, como por ejemplo:

- a. Existe una limitada oferta de los medios tradicionales de comunicación para la población sorda. La oferta se limita a la interpretación en lengua de señas (realizada por intérpretes oyentes) de algunas noticias, en ciertos canales de televisión.
- b. No existe la presencia de la persona sorda en los medios, no se evidencian sus problemas, necesidades, expresiones o sueños. Cuando temas relacionados con las personas sordas aparecen en los medios tradicionales, éstos se limitan a la interpretación de los oyentes sobre la realidad de la persona sorda.
- c. Existe una limitada producción de información, notas, contenidos artísticos o comunicacionales desde la comunidad sorda. En los medios tradicionales esta producción es prácticamente nula y en medios alternativos, como sitios web para compartir videos, la producción que aparece se limita a informar de temas de actualidad. Adicionalmente, esta producción carece de un trabajo profesional y de la presencia de jóvenes sordos.

d. Hay una demanda limitada por parte de la comunidad sorda, que si bien exige su derecho a la libre expresión y al acceso a la información, por un lado se limita a exigir lo que ya hacen los medios tradicionales, como es la interpretación en lengua de señas de las noticias, y por otro lado no hace uso de las herramientas disponibles para producir información desde medios alternativos.

Por otro lado, se evidencia un problema de baja autoestima, inseguridad y retraimiento que si bien puede ser una condición común en todo adolescente o joven en algunos contextos, se profundiza en adolescentes sordos, producto de la exclusión y discriminación que afectan a esta población. Esto hace muy difícil que un adolescente se enfrente a una cámara y a la exposición pública. Se requiere un trabajo sostenido en el desarrollo de su identidad como persona sorda y en la autovaloración para vencer los temores y afrontar nuevos retos, como el que plantea la propuesta de comunicación desarrollada por Fe y Alegría.

La propuesta educativa para personas sordas de Fe y Alegría

La realidad de la población con discapacidad auditiva en la localidad en la que se desarrolla la propuesta de comunicación, como es Santo Domingo de los Tsáchilas es un reflejo de la realidad nacional. Según los datos del Censo 2010, existen más de 2.500 personas sordas (aquellos que reconocen discapacidad permanente por más de un año), de los cuales únicamente el 8,65% asiste a un centro de educación especial (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2014, pág. 10).

Adicionalmente, debido a que la UEEFA es el único centro de educación especial de la provincia, la demanda insatisfecha de educación es muy alta. Según los registros de la UEEFA, anualmente un promedio de 50 niños y niñas con discapacidad dejan de estudiar debido a la imposibilidad del centro de brindar más cupos para nuevos estudiantes (Unidad de Educación Especial Fe y Alegría, 2014).

La dinámica local e institucional ha permitido evidenciar que la mayoría de familias buscan matrícula para sus hijos con discapacidad auditiva, cuando éstos tienen entre 7 y 10 años de edad, lo que genera un desfase enorme e irreparable en el proceso educativo.

Eso hace que el uso de lengua de señas o de sistemas de comunicación alternativos (según el nivel de discapacidad auditiva) sea muy limitado en estudiantes que inician la educación general básica, debido a su ingreso tardío al sistema de educación. El dominio de la lengua de señas también es limitado entre los miembros de familias de estudiantes sordos, considerando que más del 90% de niños sordos tienen progenitores oyentes (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2014).

Estos factores desafían a todos los miembros de la comunidad educativa, pues se evidencia la necesidad de formación, sensibilización y trabajo interdisciplinario para promover el uso de la lengua de señas, el derecho a la comunicación y el acceso igualitario a los medios de comunicación.

En definitiva, a partir de un contexto de exclusión, de una oferta educativa bajo un enfoque clínico que históricamente ha limitado el desarrollo integral de las personas sordas y de una serie de condiciones que han limitado la práctica de los derechos lingüísticos y comunicaciones de las personas sordas, la práctica educativa de Fe y Alegría, desarrollada desde un enfoque bilingüe bicultural, partiendo de un proceso de formación, buscó diseñar e implementar un producto educativo y comunicacional que permita abrir a la sociedad en general, una ventana al mundo de las personas sordas con el apoyo de las TIC.

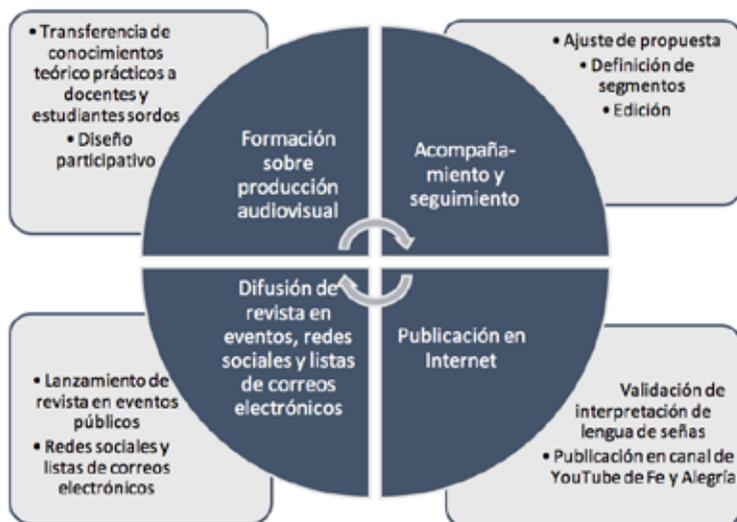
El proceso de formación se convirtió en un ejercicio de transferencia de conocimientos para que sean los estudiantes sordos quienes creen la propuesta de comunicación, y a partir de ella, difundan su lengua y la forma en que ven y viven sus problemas, sueños e intereses y que este proceso también les pueda aportar para motivarles a una participación más integral y activa dentro de su centro educativo e incluso en su entorno familiar.

Metodología

La metodología desarrollada, como se resume en el Gráfico No. 1, consistió en:

1. Formación teórico-práctica sobre producción audiovisual.
2. Acompañamiento y seguimiento.
3. Publicación de la revista en Internet.
4. Difusión de la revista en eventos y redes sociales.

Gráfico No. 1. Metodología de la propuesta



Fuente: Elaboración propia de los autores

Para la elaboración de este producto comunicacional y educativo, se inició con un taller sobre producción audiovisual con una duración de dos meses, en sesiones de trabajo consecutivo, de cuatro días por semana y 4 horas diarias de formación.

Esta fase de transferencia de conocimientos estuvo a cargo de un consultor especialista en producción audiovisual y en formación en el ámbito de la comunicación y uso de equipos de filmación, edición y TIC para la comunicación social²⁰.

La formación inició con la revisión del marco teórico sobre la organización del equipo de trabajo, la labor del equipo de dirección y del equipo de producción, formato y género de programas audiovisuales, estructura narrativa y recursos narrativos. Dentro de esta organización hay que resaltar la idea de "trabajo en equipo" ya que por así decirlo había que dotarle a esta propuesta audiovisual de un espíritu de construcción colectiva tanto en lo específicamente técnico (escaleta, manejo de cámara, manejo de interfase de edición de video), como en lo netamente artístico (conceptos fotográficos e iluminación) y que esto sea un valor agregado de construcción desde su misma realidad personal y cultural. Entonces el "equipo de trabajo" y el "trabajo en equipo" fueron conceptos articuladores que levantaron esta experiencia comunicacional.

Para esta primera fase se utilizaron tutoriales digitales y métodos activos y prácticos de enseñanza para conocer, desde el manejo de una cámara profesional de video, hasta cómo deben gestionar el equipo de trabajo y la propuesta de comunicación. (Llumiquinga, 2014).

En el desarrollo de los talleres, se definió que la revista audiovisual saldría al aire de forma periódica, pero sujeta a la dinámica de la UEEFA y a las facilidades para la edición del material grabado.

El programa de formación inició con un grupo de docentes para asegurar la permanencia de los conocimientos y contenidos y para faci-

20 El consultor especialista en TIC y comunicación social, Leonardo Llumiquinga, preparó todos los contenidos, tutoriales y recursos para este programa de formación.

litar la incorporación de esta propuesta en la malla curricular de la UEE-FA. Esta primera instancia sirvió además para fortalecer el monitoreo a jóvenes sordos en el taller de producción audiovisual subsiguiente.

La siguiente etapa de la propuesta consistió en la formación y acompañamiento a jóvenes sordos, en donde se combinó la teoría y la práctica en producción audiovisual, con narrativa cinematográfica y con el apoyo de la Lengua de Señas Ecuatoriana (Llumiquina, 2014).

El proceso de acompañamiento a jóvenes puso énfasis en el ajuste de propuesta de la propuesta de revista visual con la definición de segmentos y profundización en los contenidos, además de la transferencia de conocimientos para el uso de las herramientas tecnológicas de edición.

Finalmente, se trabajó con jóvenes y docentes, en la publicación y difusión de la revista audiovisual. Esta última fase inició con la validación de la interpretación de lengua de señas con la colaboración del modelo lingüístico sordo de la UEEFA. Una vez validadas las ediciones finales de las revistas, se publicaron en el canal de YouTube de Fe y Alegría y se difundieron a través de listas de correos electrónicos y redes sociales.

De esta manera, la experticia surgida en la realización de estos insumos se concatenó, facilitando los procesos y el sostenimiento en la producción para realizar una revista audiovisual de contenido y con estándares de calidad.

Es necesario resaltar que durante todo el proceso de producción, mediante una metodología de lluvia de ideas, junto a los estudiantes se fueron creando tanto la estructura narrativa del programa, como los reportajes y las temáticas a tratar. Incluso el nombre de la revista surgió de una de las investigaciones en Internet de Rosario Álvarez (Charito), estudiante sorda del grupo de producción audiovisual. Fue así que la revista pasó a llamarse "Mis manos enseñan, tus ojos aprenden", título que revela la intencionalidad de la propuesta, la interacción entre el mundo sordo y oyente, la relevancia de la lengua de señas y el enfoque educativo de la propuesta.

Revisión de literatura

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) 5 de cada 1.000 niños nacen con pérdidas de audición parciales o totales y otros pierden la audición durante sus primeros años de vida debido a condiciones de salud, malas prácticas médicas, detección y tratamiento tardío de infecciones, entre otras razones. Por lo tanto el uso de la terminología adecuada en estos casos es imprescindible, reconociendo dentro del grupo de Personas con Discapacidad Auditiva a sordos e hipoacúsicos (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2015, pág. 3).

Con esta claridad, se puede entender a la persona sorda desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, la concepción clínica, donde se ve a la persona sorda como un enfermo al que se debe curar, y que debe adaptarse al mundo de los oyentes. Por otro lado, la concepción socio antropológica, donde se reconoce a la persona sorda como parte de una comunidad lingüística, donde se fomenta el manejo de la lengua de señas, como su primera lengua.

Precisamente desde esta segunda perspectiva, en Ecuador, la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD), en su artículo 70 (Asamblea Nacional, 2012, pág. 16) "reconoce la lengua de señas ecuatoriana como lengua propia y medio de comunicación de las personas con discapacidad auditiva".

De igual manera, en el artículo 39 (Asamblea Nacional, 2012, pág. 12) de la citada ley, se establece lo siguiente:

Educación bilingüe.- La autoridad educativa nacional implementará en las instituciones de educación especial para niños, niñas y adolescentes con discapacidad el modelo de educación intercultural y el de educación bilingüe-bicultural.

La autoridad educativa nacional asegurará la capacitación y enseñanza en lengua de señas ecuatoriana en los distintos niveles educativos, así como la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

Se debe resaltar que, en base a lo establecido en la LOD, la propuesta educativa de Fe y Alegría responde a una concepción social-antropológica de la sordera y en consecuencia, se adscribe al modelo bilingüe bicultural para la educación de las personas sordas. En este sentido, se reconoce a las personas sordas como una minoría lingüística que tienen derecho a comunicarse en su propia lengua, la LSEC.

Efectivamente, la comunidad sorda es una colectividad en la que participan e interactúan personas sordas y oyentes, familiares, amigos, educadores e intérpretes. Adicionalmente, el colectivo de personas sordas que se comunican entre sí, por medio de la lengua de señas, es considerado una comunidad lingüística minoritaria (Parasnis, 1996, pág. 60), con una cultura propia, que percibe, aprehende y representa el mundo, desde su experiencia visual.

A partir de esta experiencia visual se ponen de manifiesto características y particularidades de la convivencia cotidiana entre sus miembros. Este aspecto es muy importante para la propuesta de comunicación y educación de Fe y Alegría (Asociación Fe y Alegría Ecuador, 2015, pág. 10), pues resulta evidente la importancia de los medios visuales, tanto en la educación, como en la creación e intercambio que se da en la propia cultura sorda. En efecto, considerando que la representación que el sordo se hace del mundo es eminentemente visual, se debe utilizar y crear recursos didácticos visuales, de esta manera, tanto el sordo como el oyente pueden reforzar sus aprendizajes.

Como lo señala Oviedo, en la cultura de la persona sorda resulta además muy importante la aproximación visual al mundo a través de la lengua de señas y a través de producciones artísticas (Oviedo, 2010) como el teatro, la fotografía, la pintura y el video.

Los medios visuales como videos, documentales y demás producciones de este tipo han demostrado ser importantes recursos para que estudiantes sordos visualicen información y accedan al conocimiento. Particularmente, debido a su gran agudeza visual, la persona sorda observará detalles que le ayuden a comprender con mayor profundidad y a recordar información relevante (Secretaría de Educación Pública, 2012, pág. 107).

Sin embargo, no se han identificado estudios que den cuenta de procesos educativos o formativos en los que la población sorda forme parte de la producción de material educativo y comunicacional de tipo visual.

En términos generales los centros educativos especiales han iniciado muy recientemente su experiencia en el mundo de las TIC y son primordialmente usuarios de recursos o material audiovisual. Son pocos los casos en los que estudiantes con discapacidad producen material y lo comparten a través de internet, ya sea en medio de un proceso educativo o por cuenta propia. Por esta misma razón se carece de estudios que sistematicen estas experiencias y permitan contar con un marco teórico más específico sobre el tema.

Formulación de objetivos y establecimiento de hipótesis

Objetivo general. Implementar una propuesta educativa, comunicacional y de sensibilización sobre los derechos de las personas sordas con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, en donde estudiantes sordos ejecuten todas las fases de preproducción, producción y post producción de los contenidos.

Objetivos específicos

- a) Alentar una oferta informativa inclusiva en los medios de comunicación y diversificar la producción de información, notas, contenidos artísticos y comunicacionales desde la comunidad sorda.
- b) Contribuir al ejercicio de la libertad de expresión y al acceso a información de las personas sordas en Ecuador.
- c) Articular la propuesta al proceso educativo de estudiantes sordos, fortaleciendo sus capacidades en el uso de las TIC y en la lectoescritura.

Establecimiento de hipótesis. La formación en fotografía y producción de video, como parte de una metodología de inclusión de las TIC en la educación de personas sordas, potencia sus habilidades visuales, su dominio de la lengua de señas y su identidad como minoría lingüística, además de responder a un enfoque socio-antropológico de la sordera.

Resultados y discusión

Producto de esta experiencia, actualmente se cuenta con una metodología de formación en producción audiovisual para estudiantes sordos, cuatro revistas audiovisuales producidas por estudiantes sordos y cinco mini documentales sobre una propuesta de mejora de la calidad de la educación para personas sordas. Adicionalmente, se cuenta con un equipo de 3 docentes y un equipo de 11 estudiantes sordos formados en producción audiovisual.

Tras la difusión de las revistas en el canal de YouTube de Fe y Alegría y en eventos de lanzamiento realizados en la ciudad de Santo Domingo, se ha alcanzado una importante difusión de la misma, alcanzando rápidamente más de 3.600 visitas luego de su publicación.

La realización de la revista ha creado nuevas expectativas y proyecciones profesionales en los participantes, ligadas al campo de la producción audiovisual, el periodismo y la fotografía. Esto se ha evidenciado a través del seguimiento de la coordinación, al equipo de producción de la revista.

Finalmente, luego del proceso de formación y acompañamiento que derivó en la creación de las revistas audiovisuales producidas por estudiantes sordos, con el apoyo de sus docentes, como material de sensibilización, educación y promoción de la lengua de señas y de los derechos de las personas sordas, se ha iniciado un nuevo proceso de formación a estudiantes y ex estudiantes sordos de la UEEFA en diseño gráfico, producción de video y animación, con el aval académico de la

Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Las revistas están disponibles a través del siguiente enlace al canal de YouTube de Fe y Alegría:

https://www.youtube.com/playlist?list=PL_OKxFUgswncMDSSxEH-Q2wQfgjt3HTZMb

Conclusiones

La propuesta educativa, comunicacional y de sensibilización ha demostrado tener un alto impacto en la vida de los estudiantes y en el criterio que docentes y familias tienen sobre el potencial de los jóvenes sordos.

A través del proceso de formación se reconocieron el talento y la especial sensibilidad que poseen estudiantes sordos para las artes gráficas, el uso de las TIC, la fotografía y la producción de video.

Como se señaló en un inicio, las revistas demuestran además la forma en que se pueden producir contenidos audiovisuales inclusivos y de calidad, que rompan las barreras y acerquen a la población oyente al mundo de las personas sordas y viceversa. Sin embargo, hay desafíos importantes, como por ejemplo la articulación necesaria para incorporar las prácticas audiovisuales y los productos de esta experiencia a la malla curricular de estudiantes sordos.

Si bien las revistas mantienen ese enfoque inclusivo válido en el que oyentes y sordos interactúan, en su producción aún se siente la presencia del enfoque de los oyentes. Por esta razón, será necesario fortalecer la apropiación de la producción de la revista en los jóvenes sordos, de forma que se convierta en un producto predominantemente de la comunidad sorda. Aun cuando se pierda la posibilidad de interacción sordo-oyente, la posibilidad de que la comunidad sorda se apropie

de esta propuesta y la lleve por su cuenta es en términos de legitimación del producto, mucho más relevante.

Se demostró además que se pueden lograr productos de calidad con una mínima inversión y apostando a la creatividad y el talento de jóvenes sordos. La inversión en equipos, formación y acompañamiento para realizar esta propuesta, no sobrepasa los US \$15.000. Si se compara el valor de esta inversión y la calidad de las revistas producidas, con una inversión similar, como por ejemplo la contratación de servicios de producción audiovisual, la propuesta de comunicación para jóvenes sordos resulta una inversión con un mayor retorno social, de calidad equiparable y de prolongado impacto.

A nivel educativo, esta experiencia demuestra además la forma en que se pueden articular proyectos que involucren el uso de las TIC, con otras habilidades como la lectoescritura, el trabajo en equipo y la vinculación con la comunidad, para promover espacios de participación e incidencia pública que vayan más allá de los contenidos tradicionales y que permitan ampliarse a lo vocacional y a la práctica de los derechos.

El siguiente reto de este equipo es la producción de video como material didáctico para la formación de LSEC y el desarrollo de contenidos en LSEC para su uso en las diversas áreas de aprendizaje.

Agradecimientos

La revista audiovisual ¡Mis manos enseñan, tus ojos aprenden! es uno de los resultados del proyecto “Mejora de la calidad educativa e inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva con la participación de familia, escuela y comunidad”, desarrollado gracias a la colaboración de la fundación Deaf Child Worldwide en alianza con Fe y Alegría Ecuador. El proceso de formación en fotografía formó parte del proyecto TIC para la Inclusión, desarrollado gracias al apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo – BID. En este sentido, es necesario reconocer el apoyo de estos aliados estratégicos de Fe y Alegría para sacar adelante esta propuesta.

Por otro lado, esta experiencia no sería realidad sin el esfuerzo y la creatividad del grupo de estudiantes sordos que crearon la revista y que le dan sentido a esta apuesta educativa de innovación social con el apoyo de las TIC.

Especial mención merecen los estudiantes sordos Damaris Lituma, Karen Mora y Yulissa Veintimilla (Presentadoras), Micaela Pazmiño, Evelyn Ordoñez, Anderson Franco y Rosario Álvarez (Realización), Paola Acosta y Daniel Navarrete (Camarógrafos), William López (Mimo) y Jonathan Araujo (Postproducción).

Además, el reconocimiento a los docentes de la Unidad de Educación Especial Fe y Alegría de Santo Domingo, de manera especial a José Pico, como coordinador del proyecto y como facilitador principal del proceso. Es necesario reconocer la labor de las docentes Génesis Limaico, Silvia Núñez y Soledad Montalván y de los docentes Pablo Quezada y Jonathan Zambrano.

Finalmente, un agradecimiento a las familias de los estudiantes sordos por su confianza en esta propuesta.

Bibliografía

Asamblea Nacional. (25 de Septiembre de 2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial N° 796. Quito, Ecuador: Registro Oficial.

Asociación Fe y Alegría Ecuador. (2013). La Educación Especial en Fe y Alegría Ecuador. Quito, Ecuador: Fe y Alegría.

Asociación Fe y Alegría Ecuador. (2014). Proyecto Mejora de la Calidad Educativa e Inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva con la participación de familias, escuela y comunidad. Quito, Ecuador.

- Asociación Fe y Alegría Ecuador. (2015). Guía para la Inclusión de Estudiantes Sordos en la Educación Regular. Quito, Ecuador.
- Asociación Fe y Alegría Ecuador. (2016). Análisis de las fortalezas, retos y prácticas alineadas al Modelo Bilingüe Bicultural de 5 instituciones para estudiantes sordos. Informe de Análisis y Recolección de Información. Quito.
- CONADIS. (2013). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017. Quito: Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades.
- INEC. (2010). Población por condición de discapacidad, según provincia, cantón, parroquia y área de empadronamiento. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- INEC. (2010). VII Censo de Población y VI de Vivienda. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Llumiquinga, L. (2014). Propuesta de Taller de Capacitación y Producción Audiovisual. Quito.
- Llumiquinga, L. (2014). Tutorial de Producción Audiovisual. Quito.
- Oviedo, A. (2010). La cultura sorda. Sexto Seminario Taller Modelo Educativo Bilingüe para niños sordos. México.
- Parasnis, I. (1996). Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural. México.
- Unidad de Educación Especial Fe y Alegría. (2014). Registro de solicitud de cupos. Archivo general . Santo Domingo, Ecuador.

Diálogo de Saberes:

Una propuesta de Familias de niños y niñas con discapacidad para reflexionar y fortalecer el modelo de inclusión educativa en Fe y Alegría

Nerexy Navarrete²¹
tamiesalfa@gmail.com

Artículo recibido en noviembre y aprobado en diciembre de 2017

Resumen

El presente artículo describe el rol clave que tiene la familia en la educación y en la sociedad, señalando el diálogo creativo, innovador y transformador como elemento esencial para fortalecer la capacidad de Ser Sujetos de Derechos en una sociedad de exclusión. Para ello, parte de la revisión de algunos estudios sobre familia, familia de hijos en situación de discapacidad, la relación escuela y familia y la mirada de Fe y Alegría respecto a la familia.

En la segunda parte del documento se da a conocer el proceso de Diálogo de Saberes, espacio de encuentro entre familias, que parte, como su nombre lo indica, de los saberes para construir conocimientos. Dichos conocimientos se forjan con las familias que forman parte de la propuesta de inclusión educativa de Fe y Alegría, con quienes se generan espacios para reflexionar sobre los problemas sociales y de exclusión que viven, dada la situación de discapacidad de su hijo o hija, se aborda la falta de espacios para ampliar sus relaciones, para gene-

21 Licenciada en Gestión Para el Desarrollo local por la Universidad Politécnica Salesiana, Quito. Diplomado en Cooperación al Desarrollo por la Universidad de Valencia, España. Analista en Sistema por la Universidad Técnica de Portoviejo, Manabí. Consultora de Incidencia Comunitaria y Acción Pública del "Proyecto Tics para la inclusión" en Fe y alegría. Ha sido facilitadora del Programa Vivamos la Fiesta en Paz, y Coordinadora Nacional de Pastoral de Fe y Alegría. CONFIE Coordinadora Nacional del área de jóvenes y técnica de proceso de prevención, promoción y restitución de derechos. Fundadora y miembro de la "Plataforma Juvenil Huellas". Ex-cefista y Asesora del CEFA

rar redes de apoyo, entre otras condiciones de exclusión. Finalmente, examina ciertos impactos del proceso y otorga conclusiones en torno a cómo sostenerlo.

Palabras clave: familia, discapacidad, diálogo, comunidad, cuidado al cuidador, educación.

My hands teach, your eyes learn! Photography and video production for the educational inclusion of deaf people

Abstract

This brief is concerned with the key role of the family as the fundamental group in society and in education, highlighting creative, innovative and transformative dialogue as an essential element to strengthen their capacity to be Subjects of Rights in a society of exclusion. To that effect, this document begins with the review of a few studies on family, Families raising children with disabilities, the relationship: family-school and school-family and the perspective of Fe y Alegría concerning the family.

In the second part of the document, the Dialogue of Knowledge process is made known, which becomes a meeting point for families, which as the name suggests, it stems from the different knowledges to build knowledge. Such knowledge is built with the families that are part of the proposed educational inclusion of Fe y Alegría, with whom spaces such as these are created to conduct reflection upon the social problems and exclusion they live. The situation of their son or daughter who has disability, are dealt with the lack of spaces to expand their relationships, to generate networks of support, among other conditions of exclusion. Finally, it examines certain impacts of the process and comes to conclusions about how to hold it.

Keywords: Family, disability, dialogue, community, caring for the caregiver, education.

1. Introducción

Para contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva, es necesario favorecer la circulación de mensajes que presenten de la forma más contextualizada posible las diversas realidades y los diversos escenarios en los que se desenvuelven los también diversos seres humanos. Sin embargo, cuando se miran los contenidos ofertados por los medios tradicionales de comunicación, se evidencia una enorme limitación en cuanto a mensajes que permitan acercarnos a la realidad de las minorías étnicas y lingüísticas, a la población con discapacidad o a otros grupos tradicionalmente segregados.

1.1 La Familia

La familia, ¡se nos da, no la elegimos! y en otras situaciones ¡la elegimos! por ello, en unas situaciones será un regalo y en otras, será algo que construimos; en cualquiera de estas situaciones, la familia desde el primer momento que nos acoge, abre sus puertas generando relaciones de afecto desde la cotidianidad, que al pasar el tiempo nos permiten identificarnos como parte de este “Ser Familia”.

Desde una perspectiva socio-psico-pedagógica se entiende a la familia como “un sistema de participación y exigencias entre personas unidas por vínculos afectivos y/o consanguíneos, un contexto donde se generan y expresan emociones, el medio donde se espera se proporcionen satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos y de los adultos que lo integran”. (Martínez González, 1996, citado por Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y La Universidad de Oviedo, 2006. pág.13)

Desde esta perspectiva la familia constituye un contexto social, educativo y de aprendizaje, que puede contribuir a dar condiciones adecuadas para el desarrollo integral de todos sus miembros (niños, niñas, jóvenes o adultos), asumiendo un rol significativo en cuanto a la conformación y desarrollo de la inteligencia emocional.

Goleman, destaca que la familia es la primera escuela para el aprendizaje emocional, por ello, toda relación que exista en el entorno familiar repercutirá sobre el modo en el cual la persona se vincule con su dimensión emocional, lo que incidirá a su vez en sus estilos de comportamiento. Asimismo, la dinámica familiar va moldeando perfiles de comportamiento en el campo de las “formas de pensar”. Es decir, si la interacción usual en el ambiente familiar de un niño/a, adolescente o joven es autoritaria, se desarrollará en él una forma de pensar orientada a imponer el propio pensamiento al otro y en muchas ocasiones se evidenciará timidez, inseguridad, miedo, duda, etc. Mientras que, si el modelo de interacción es un “diálogo democrático”, y la forma predominante de pensar la realidad es crítica, tenderá a desarrollar actitudes como: saber escuchar, tratar de entender al otro y asimismo explicar al otro sus pensamientos; de igual manera estas actitudes tenderán a ser de seguridad personal, propositivas, con un pensamiento abierto y democrático (Kliksberg, 2005).

Por otro lado, al analizar el sistema familiar debemos ser conscientes de la debilidad de la familia frente a otros sistemas en los que se inserta, como el económico o el político, los cuales influyen decisivamente en ella, inmiscuyéndola en un proceso de adaptación continua a las circunstancias sociales cambiantes. Cabe recalcar, que las políticas en América Latina tienen limitados avances en la implementación de medidas que protejan y que contribuyan a promover el bienestar familiar desde la justicia y el respeto a los diferentes modelos de convivencia (Kliksberg, 2005), dificultando así su desarrollo integral e impidiendo su plena contribución a la sociedad. Este deterioro debido a factores socioeconómicos está incidiendo silenciosa y visiblemente en un proceso de reestructuración de la diversidad de formas de hacer familia, incrementando el perfil de familias debilitadas y/o desarticuladas.

En resumen, la familia constituye un elemento fundamental de y para la sociedad por la importancia de las funciones sociales que desempeña y el decisivo rol que juega para el bienestar colectivo; ya que es la que mantiene a sus miembros, permite la socialización de todos sus integrantes, da soporte afectivo y emocional, genera protección y construye redes de apoyo que ayudan a promover el bienestar colectivo. Por ello, más que una unidad jurídica social y económica, la familia debería

ser una comunidad de amor, de solidaridad y de protección que genera prevención.

1.2. Familias de hijos/as con discapacidad

“En las familias, además de luchar por el desarrollo de todas las capacidades del hijo con discapacidad, debemos continuar con nuestra independencia habitual. La familia no está discapacitada (Marisa Pérez Tejeda, madre de persona con discapacidad)”

(Sarto Martín, 2001, pág. 1).

Desde el enfoque sistémico, la familia es un sistema de relaciones. Por lo tanto, cuando nace un hijo o hija con discapacidad, la mayoría de veces este sistema se altera desde el momento que se conoce dicha situación o desde el momento que nace la persona con discapacidad, ocasionando un shock dentro del sistema, ya que rompe las expectativas sobre el hijo o la hija deseada. Las fantasías sobre el hijo o hija, las pérdidas de expectativas y el desencanto ante la evidencia de la discapacidad (o su posibilidad) al inicio es demoledor, es como si la familia se detuviera ante la amenaza de una sociedad excluyente.

Es así como la discapacidad se presenta como una variable diferente en los primeros años de existencia. Las familias viven en incertidumbre alrededor de la discapacidad de su hija o hijo y comienza a darse un cambio en las relaciones. Además, cuando se va haciendo evidente la particularidad física, sensorial o intelectual de su hijo/a, perciben al mundo como si fuera un lugar inseguro para ellos. Entonces, el caos entra por la puerta y comienza un proceso de búsqueda que confluye en una cantidad vertiginosa de especialistas que no atinan a ofrecer un diagnóstico coherente o que piden pruebas tras pruebas que simplemente se plasman en recibos y cheques y que no dan a la familia tranquilidad ni sosiego.

El primer enamoramiento de la madre y padre por su hijo ha

sido desplazado por el shock, la negación, la depresión y la vuelta a la realidad, que son las etapas de respuesta a la crisis (F.CUXT.LFINA, 2017)²², de modo que tal vez este enamoramiento nunca se presente. Muchos de los hogares no aguantan la presión de la incertidumbre y se rompen por falta de apoyo mutuo y culpabilidades internas las personas que forma la resquebrajada familia.

Otras, en cambio, sobreviven hasta que la parte económica hace mella en ellas y uno de los miembros del hogar se ve en la necesidad de dejar de trabajar para poder atender al niño o niña con discapacidad en sus diferentes terapias; el rompimiento se ahonda cada vez más cuando el dinero no alcanza. Súmese a esto la presión social propia de la familia ampliada que no atina si no a criticar muchas veces y desconoce la autoridad del padre y la madre, descalificándolos por no hacer lo que ellos harían o impondrían. (Alvarado Ivonne. Vicepresidenta de APADA²³)

Otra característica o matiz interesante es la relación con el resto de hijos e hijas, relación que en la mayoría de situaciones se debilita, porque al dedicarse padre y madre mucho más tiempo al hijo/a con discapacidad y no contar con información suficiente sobre esta situación, se ve afectado el diálogo entre la familia y se limita la posibilidad de que los hermanos y hermanas conozcan cuáles son las causas y las diferencias que existen entre ellos/as y la persona en situación de discapacidad. Esto impide un entendimiento de la situación familiar que permita construir en conjunto normas de convivencia para reorganizar los tiempos y activar las redes de apoyo, de manera tal, que las hijas e hijos que no están en situación de discapacidad puedan compartir momentos con sus padres/tutores y percibir esta situación con normalidad. Esto ocurre especialmente con madres solteras cuando, a falta de apoyo, el otro hijo o hija asume un rol paternal dejando de vivir su propia vida.

Estos y otros factores internos y externos producen un gran impacto en todo el núcleo familiar acentuando la percepción de amenaza

22 F. CUXART, L. FINA, "El Autismo: Aspectos Familiares", Artículo, <http://www.autismo.com.es/autismo/documentacion/documents/El%20efecto%20de%20un%20hijo%20con%20autismo%20en%20la%20familia.pdf>

23 Asociación de Padres y Amigos – Autismo del Ecuador

que se cierne en su entorno. La confusión y los sentimientos vinculados a la aceptación de la situación, rechazo y culpabilidad se mezclan de manera incesante, surgiendo constantemente la pregunta del ¿por qué? Dichos sentimientos necesitan ser reconducidos, ya que el hijo/a requiere ser atendido (desde sus primeros días), puesto que el pequeño/a demanda la seguridad y cariño que todo ser humano necesita para su desarrollo.

El periodo de aceptación depende de algunos factores, entre ellos: las características emocionales y personales de los progenitores/tutores, la dinámica familiar, las relaciones de pareja, los apoyos sociales externos, el orden de nacimiento del recién nacido, la situación socio-cultural y económica de la familia, etc.

Ajuriaguerra (1980) sostiene que las familias que tienen un hijo o hija con discapacidad reaccionan de acuerdo a determinadas pautas de conducta como, por ejemplo:

- Cuando los lazos familiares son estrechos, el hecho favorece la unión o el hijo/hija se incorpora en el seno de la familia unida.
- Cuando los lazos son frágiles tiende a ser perjudicial para el niño o niña.
- Otro factor que, de acuerdo a este estudio, interviene de manera especial es la situación socioeconómica. Se señala que las familias de nivel socioeconómico bajo y las de nivel medio de zonas rurales tienden a aceptar mejor la discapacidad que las de nivel socioeconómico alto que viven en un entorno urbano (Sarto Martín, 2001). (Cabe considerar con respecto a este último punto que dicha situación variará de acuerdo al contexto de cada país, no aplica de igual manera en todos los casos).

En este contexto, la familia de hijos o hijas en situación de discapacidad debe contar con espacios que les permitan desarrollarse, socializar y crecer como las demás familias para satisfacer las necesidades colectivas e individuales de sus miembros (función económica, cuidado físico, descanso y recuperación, socialización, autodefinición, afectividad, orientación, educación y orientación vocacional). Lo distintivo es

que cada una de estas funciones las experimentarán a su propio ritmo, contando con redes de apoyo (familiares y sociales), ya que, para estas familias los recursos y apoyos son más necesarios, por ello es clave que tengan espacios de encuentro, diálogos reflexivos y transformadores desde sus saberes.

Considerando lo que se ha abordado hasta el momento, queda claro que para lograr una inclusión exitosa y para alcanzar las transformaciones que se requieren en la escuela y en la sociedad a favor de la inclusión, es necesario fortalecer la relación entre la escuela y la familia de las personas con discapacidad. En este sentido, el Diálogo de Saberes es una experiencia que favorece la implementación del modelo de inclusión de Fe y Alegría.

1.3. La importancia de la familia en la educación.

Familias e instituciones educativas: relación más cercana

Desde siempre, familias y escuelas han sido aliadas en la común tarea de apoyar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. De igual manera, familias y escuelas han estado discutiendo sobre las mejores formas de cooperar.

En el pasado, en Ecuador el Programa “Escuela para Padres” estableció como estrategia general la realización de conferencias y talleres, a cargo de facilitadores que pertenecían al Nivel Central, para abordar temas previamente desarrollados y acompañados de materiales de comunicación, del tipo “cuadernos”. Es decir, la actividad representaba una acción no ejecutada por la institución educativa, sino por un equipo nacional y provincial que llegaban a la institución, daban las charlas a padres y madres y luego se retiraban.

A más de las reuniones ordinarias con padres y madres de familia o representantes en las que se **informaba sobre los resultados del rendimiento académico de los estudiantes, la institución educativa no disponía de capacidad alguna para ejecutar actividades con padres y madres que fortalecieran sus facultades de apoyo en los procesos de**

desarrollo de sus hijos e hijas. La Escuela para Padres respondía a un modelo fuertemente centralizado, a partir del cual se fijaba la oferta de servicios.

El actual marco normativo contempla formas de vinculación con las instituciones educativas a través de comités, el gobierno escolar, el código de convivencia, el departamento de consejería estudiantil, las comisiones diversas y el ejercicio activo de la representación legal de los estudiantes. Para esta propuesta es importante recalcar que **la relación entre escuela y familias se plantea más cercana y, por lo mismo, más pertinente con la realidad. En el actual contexto, la institución educativa tiene las facultades para articular esa relación en atención a las iniciativas y corresponsabilidad de las familias.**

Consecuentemente, se encuentran expeditas diversas formas para que las familias y las instituciones educativas puedan trabajar más asociadamente y compartir roles en los procesos educativos de niños, niñas y adolescentes. Es necesario ampliar las oportunidades, por ello no será la escuela o el colegio quienes orienten las líneas de apoyo, sus contenidos y sus metodologías, sino que éstas serán definiciones y opciones de la comunidad educativa, a partir del liderazgo y protagonismo de padres y madres de familia.

El apoyo y potenciación de las capacidades de la familia no convierte a escuelas y colegios en sujetos pasivos, sino por el contrario, otorga condiciones que permiten la mejora y desarrollo de sus capacidades como resultados de sus propias intervenciones. Por lo tanto, la corresponsabilidad es un principio fundamental desde el reconocimiento, respeto y promoción de las capacidades educativas y las demandas de apoyo que se establecen desde las familias. Las investigaciones realizadas demuestran que propuestas generadas desde las comunidades educativas requieren todavía de un papel convocante decisivo por parte de las autoridades educativas²⁴.

Es indispensable que en el proceso educativo se promueva la

24 Plan Internacional Ecuador. Memoria de la entrevista a sus directivos, 14 de mayo de 2014.

participación de padres y madres de familia como clave para el diálogo, el encuentro y los compromisos en el contexto de la comunidad educativa, de aquí que el papel estratégico de las instituciones educativas en relación con los padres y madres de familia consiste en promover una participación comprendida como la oportunidad para aportar a la escuela que apunta al desarrollo de aprendizajes en niños, niñas y adolescentes.

Con esta premisa, padres y madres de familia debieran nutrir las formas organizativas alrededor de las instituciones educativas, tal como señala la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento, como aplicación específica de su corresponsabilidad. No debieran evadirse los encargos y peor aún, dejar en las manos de la escuela o colegio la suerte de sus hijos e hijas, tal como aseguran muchos profesores y directivos²⁵.

Por ello, todo proceso con familias requiere de la **participación de padres y madres no como un acto facultativo, sino nacido de la ética de la corresponsabilidad, el buen trato, el apoyo afectivo y emocional a los hijos e hijas cuando estudian y el acompañamiento a los procesos de aprendizaje, aspectos que constituyen obligaciones articuladas a la acción pública.**

La relación-participación de las familias de hijas e hijos con discapacidad con la escuela debe ser más fortalecida, pues las familias tienen un saber que no lo tiene ni el psicólogo ni el maestro o maestra, son parte importante de las metas y planes de trabajo. Son los maestros en la cotidianidad desde la casa, centro y comunidad.

25 El Art. 5 del Capítulo VI de la Ley Orgánica de Educación Intercultural indica: “La comunidad educativa es el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio. El Art. 5 del Capítulo VI de la Ley Orgánica de Educación Intercultural indica: “La comunidad educativa es el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio. La comunidad educativa promoverá la integración de los actores culturales, deportivos, sociales, comunicacionales y de seguridad ciudadana para el desarrollo de sus acciones y para el bienestar común”.

1.4. La familia para Fe y Alegría

En este contexto de reflexión sobre la familia, ¿nos preguntamos qué es la Familia en Fe y Alegría? creemos que es un actor clave e importante. Recordando sus inicios viene a nuestra mente el rostro de una familia sencilla, obrera, trabajadora con 8 hijos conformada por Abraham y Participa quienes donan su casa al sentirse convocados por el Fundador de Fe y Alegría, el Padre José María Velaz S.J. quién “después de una primera comunión pensaba con profundo pesar que algunos niños y niñas de un barrio de Venezuela, después de haberles enseñado el catecismo unos meses, iban a ser abandonados por ellos. Dijo Estamos perdiendo el tiempo con estos catecismos; tenemos que convertirlos en una verdadera escuela” (Esclarin, 1992).

Gracias a la generosidad de esta familia, el trabajo colaborativo de otras familias, la comunidad y otras entidades, fue creada la primera escuela de Fe y Alegría, además de la suma de muchas personas que a lo largo de la historia han ido aportando. Este ejemplo de generosidad y compromiso por la comunidad fue el que persuadió a cientos de miles de hombre y mujeres a emprender una obra ciudadana de educación con valor y audacia para la creación de un gran movimiento de educación a nivel internacional, Fe y Alegría.

Con este ejemplo de generosidad y gracias a miles de actores locales que siguen haciendo la historia, Fe y Alegría en **cada localidad está atenta a generar espacios reconociendo las potencialidades de las mismas**, siendo una de las claves importantes para crear las escuelas y fortalecer a los actores comunitarios para la **exigibilidad del derecho a la educación**.

En la actualidad seguro hay cientos de experiencias similares donde las familias/comunidad y escuela se han comprometido para contar con centros educativos donde no ha llegado la educación. Pero algo interno nos inquieta y nos mueve a preguntarnos y reflexionar sobre cuál es el rol de la familia en la escuela hoy en día, es decir: ¿Cuál es la relación que se teje entre escuela y familia? ¿El espíritu participativo de las familias como miembros esenciales de la educación de sus hijos

e hijas está débil o encendido?, ¿Es innovador el trabajo con las madres/padre y/o representantes, para que se sientan parte importante de la educación de sus hijas e hijos?, ¿Tenemos fe en las familias? ¿Estamos activando las potencialidades dormidas en las familias, para generar ambientes de cuidado, protección y participación? ¿Creemos que el generar procesos con las familias nos ayuda para que el estudiante se sienta sostenido emocionalmente y adquiera mejor su aprendizaje?; o ¿Estamos generando espacios repetitivos con las familias, llamando solo a reuniones formales y/o regulares? ¿Los involucramos solamente en entrega de reportes, solicitud de materiales, temas puntuales, minutas, etc.?

Ante estos cuestionamientos, es importante recordar que Fe y Alegría siendo un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, dispuesta a la innovación, nos invita a estar en constante movimiento y repensar la presencia de las escuelas en sus contextos, siendo una instancia de esperanza desde sus principios, visión y misión. Por este motivo cada colaborador/actor social, que esté en relación con las familias, estudiantes y comunidad no debe olvidar que Fe y Alegría requiere de hombres y mujeres conscientes de sus potencialidades y de la realidad que les rodea para que sean protagonistas del acontecer en sus contextos. Por ello apuesta por un continuo crecimiento, que abarque todas las dimensiones de la persona integrando ciencia-técnica-trabajo, orientando el proceso de formar para la vida, para superar las injusticias y contribuyendo en la búsqueda de satisfacer las necesidades de las personas en sectores excluidos. (Federación Internacional Fe y Alegría, 1984 y 1985).

Desde su perspectiva de Movimiento, educación y promoción, podemos decir que tiene una apuesta radical por la “opción por los pobres entre los pobres”, desde esta apuesta se evidencia aún más el trabajo con las familias, reconociendo que la mayoría de las familias de Fe y Alegría no solo viven y se desarrollan en ambientes de pobreza, sino que también sufren la exclusión y discriminación por su condición de vida, de género, entre otras.

En este contexto, es necesario construir procesos innovadores con las familias que permitan una transformación de relaciones y de

justicia. Dicha transformación en palabras de nuestro fundador, el Padre José María Vélaz, S.J., “está condicionado a que podamos modificar y activar la pasividad en la colectividad y en el Estado en favor de las clases marginadas” (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2005b, pág. 9); y para que esta transformación sea realidad, necesita de actores claves (**familia, maestro/a, estudiante, comunidad y contexto local**) que generen relaciones horizontales reconociendo la otredad para fortalecer ambientes familiares, educativos y comunitarios armónicos, democráticos, participativos y de protección. De esta manera se busca aportar a la educación integral de los/as estudiantes y, la vez fortalecer la identidad de Fe y Alegría en cada familia, haciendo posible un mundo de hombres y mujeres capaces de humanizar y transformar desde sus capacidades y potencialidades cognitivas y afectivas.

2. Proceso Dialogo de Saberes.

Partiendo de este marco teórico, se presenta el proceso Dialogo de Saberes desde la corriente de “Construccionismo Social”.

2.1. Construccionismo social.

“Una experiencia no es realmente significativa hasta que encuentra un hogar en el lenguaje”

Harlene Anderson

El proceso Diálogo de Saberes al ser un proceso de familias de hijos con discapacidad, nos reta a movernos, a cuestionarnos según el contexto. Desde el construccionismo social reconocemos que el conocimiento incluyendo el sentido común, parte de la realidad, se deriva y se mantiene por la interacción social. Como lo dice Figueroa, lo fundamental del pensamiento construccionista social “es la noción de que las construcciones personales del entendimiento están limitadas por el medio social; es decir, el contexto del lenguaje compartido y los sistemas

de significado que se desarrollan, persisten y evolucionan a lo largo del tiempo” (Figuroa, 2017, pág. 15); esta postura invita los colaboradores o facilitadores que acompañan el proceso de familias a moverse como un “aprendiz curioso” en la cotidianidad.

Esta curiosidad debe darse continuamente, en cada encuentro con respeto por parte del facilitador/a o acompañante, empleando actitudes construccionistas, pensando cómo vamos a los encuentros con otros, sin limitarnos por los recursos que tenemos, sino pensando qué hacemos con los recursos con los que contamos y cómo se asume la responsabilidad de las historias que se generan juntos a las familias.

El construccionismo social, nos reta a resistir o dejar de lado las respuestas repetitivas y fáciles y más bien, nos incita a cuestionarnos sobre las situaciones familiares y a la vez reconocer que el bagaje de conocimientos adquiridos son solo una caja de herramientas, no el “modelo”, ni un recetario, sino instrumentos que utilizamos según los momentos, contextos, situaciones, necesidades concretas y específicas. Se trata de deslizarse (con una perspectiva relacional) en la producción de significado. Con estas premisas, podemos decir que el construccionismo social nos acompaña en este proceso de Dialogo de Saberes no solo para sustentarlo teóricamente, sino también para hacer una praxis concreta de esta corriente.

Desde la definición de Diálogo de Saberes, se posiciona el **diálogo y el saber** como motores fundamentales para generar espacios reflexivos, transformadores tanto para quien facilita como para la familia, pues desde el construccionismo social el dialogo es el eje fundamental. Podemos decir, que cada encuentro de Dialogo de Saberes es y debe ser único, situado en la realidad, debe generar un proceso de construcción relacional de significados y acciones entre las familias. Para esto es necesario tener una actitud de presencia radical, que permita **generar confianza, crear un espacio seguro entre las familias y fomentar la creatividad**, haciendo que cada encuentro sea una nueva música para la que hay que encontrar el paso adecuado para bailar.

Bajo este paraguas psico-social- antropológico- filosófico- pedagógico presentamos a continuación una experiencia que se construyó

desde y con las familias en el año 2017, a través del proyecto: Tics para la inclusión, financiado por el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID), al cual se lo denominó como proceso de familias de inclusión **“Dialogo de Saberes”**.

Este hermoso proceso trajo consigo, sentimientos, nuevas ideas, alegrías pero, sobre todo, ESPERANZAS. Lo vivido en él constituye la base y el corazón de un nuevo modo de Ser, Saber y Hacer Familia/comunidad desde los saberes de cada persona en Fe y Alegría.

Podemos decir que **Dialogo de Saberes** es un **proceso en construcción** que busca generar espacios de diálogo reflexivo, participativo, creativo e innovador, partiendo de los **saberes de las madres/padres para construir conocimiento y conformar Comunidades para la Vida**. Éste se ha ido concretando gracias al compromiso de madres/padres, psicólogos, acompañantes y de los coordinadores/as de algunas de las regionales y zonas de Fe y Alegría Ecuador: Regional Sur, Regional Pichincha y Zona Santo Domingo de los Tsáchilas.

Encuentros en centros educativos y algunas experiencias significativas de convivencia y pre campamento han ido tejiendo el proceso, en el cual familias que ya formaban parte de él, motivaron a otras madres y padres que buscaban **ser protagonistas en sus vidas desde sus contextos e incidir en la transformación social haciendo presente una Sociedad Inclusiva**.

Este “tejido” tiene sus nudos, los que sostienen y dan forma la proceso, que son las relaciones, la acogida y los sentimientos de ternura y solidaridad. Mismos que han permitido que se vayan conformando comunidades que tengan la capacidad de contención que se necesita, donde las relaciones entre los diferentes actores (madres/padre y/o representantes de los estudiantes) se construyen a partir de la capacidad de cada uno de salir de su propio círculo y abrirse al encuentro, compartiendo sueños y esperanzas y reconociendo así su dignidad y el respeto a la diversidad. Las relaciones que se crean a partir del Diálogo de Saberes generan sinergias positivas que permiten construir un proceso de transformación social.

Fueron muchos los invitados al inicio del proceso, pero pocas son las familias que han creído y se han retado a ser comunidad desde cinco centros educativos: Santo Domingo: Unidad de Educación especial Fe y Alegría; Guayaquil: Unidad de Educación Especial Hogar de Nazareth, Unidad de Inclusión Tepeyac y Tío Paco; Quito: Unidad Educativa Emaús Fe y Alegría. También han formado parte del proceso asociaciones de familias amigas de Pichincha: Asociación de Padres y Amigos para el Apoyo y la Defensa de los Derechos de las Personas con Autismo del Ecuador - APADA, Asociación Nacional de Padres y Familiares de Personas Sordas – ANPAFASE Y Asociación de Implantados Cocleares Ecuador AICE y La Red latinoamericana de Familias Unidas por los Sordos y Sordo ciegos – RED FUSS.

Diálogo de Saberes pretende conformar **comunidades para la vida** que permitan generar relaciones horizontales, acompañarse entre madres/padres y tomar conciencia de la importancia del cuidado al cuidador, descubrir y fortalecer las capacidades y habilidades de las madres y padres que les permitan **ser actores clave en los equipos colaborativos**²⁶ de los centros educativos y en la construcción de una sociedad inclusiva. A la vez busca promover el desarrollo integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad y fortalecer la **toma de decisiones en torno a la responsabilidad de construcción de su “proyecto de vida”**.

Esta propuesta responde también a la Constitución, en la sección quinta: Educación, artículo 26, donde en su apartado final dispone: “(...) Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”; es decir que, la familia constituye un actor clave, por ello el centro educativo debe fortalecer el vínculo y corresponsabilidad entre familia y escuela.

El punto de partida, de este proceso fue el acercamiento a la realidad denominado Diálogo de Saberes, mediante el cual pudimos

26 Como lo indica en la Guía Metodológica para la Atención a la Diversidad (borrador) en la Etapa I: Socialización, sensibilización, detección en la comunidad de Niños, Niñas en Situación de Discapacidad y vulnerabilidad. Paso 5. Socialización de la propuesta y sensibilización a las familias.

contar con distintas miradas respecto a la educación e inserción laboral de las personas con discapacidad y a su crecimiento personal. A partir de ello mencionaremos algunas conclusiones considerando los datos más relevantes de este acercamiento²⁷:

Es necesario: generar proceso de sensibilización en los centros educativos, propiciar formación continua a las familias y maestros/as, espacios de diálogos y trabajo colaborativo entre maestros/as y familias. Asimismo, es importante resaltar la excelente participación y ganas de comprometerse de las madres y padres de familia para fortalecer la inclusión educativa.

Este acercamiento permitió dar un segundo paso: la elaboración de estrategias para trabajar en el año 2017-2018 por cada regional²⁸. Es de rescatar que los participantes se identificaron con el nombre Dialogo de Saberes, razón por la cual se ha decidido mantenerlo.

2.2. Estructura Organizativa:



27 Consultora de Incidencia comunitaria, Informes Memoria Dialogo de Saberes (por cada regional)2016

28 Estrategias 2017-2018 Regional Pichincha, Sur y Zona Santo Domingo, 2017.

Trabajo en equipo – Responsabilidades

Comunidades Dialogo de Saberes:

- Están conformadas por 8 - 10 representantes de familias de hijos con discapacidad, quienes se reúnen una vez al mes.

Equipo Nacional:

- Acompaña y garantiza que el proceso funcione en cada regional, mediante el seguimiento de los acompañantes pedagógicos. Es el responsable de llevar a cabo las experiencias significativas y el encuentro nacional, además de difundir la experiencia a nivel nacional.

Comunidad base Local:

- Está conformada por motivadores y formadores de los espacios regionales. Son quienes ejecutan los encuentros junto con el acompañamiento de las oficinas regionales, son además los responsables de los materiales y de los enlaces entre los directivos, coordinador regional, maestros y madres/padres de familia. En suma, son quienes recopilan la información de la experiencia y la comunican a nivel regional. Son los primeros en conocer el proceso Dialogo de Saberes de familias.

2.3 Estructura Metodológica:

La estructura formativa consta de: encuentros comunitarios una vez al mes por cada centro educativo con el objetivo de fortalecer el Ser, Saber y Hacer Comunidad y Dialogo de Saberes.

- Dos experiencias significativas a nivel regional/zonal con los objetivos de: congregarse, fortalecer la identidad de Fe y Alegría y la de la comunidad y para evaluar y proyectar la experiencia de las comunidades.
- Un campamento Nacional: Busca recoger la experiencia del Ser, Saber y Hacer comunidad. Se desarrolla mediante un encuentro/diálogo, una evaluación y una proyección del proceso, para fortalecer la concepción de Ser Familia de Fe y Alegría.

Desde las necesidades planteadas por las familias se ha determinado los ámbitos de formación, a los cuales se los ha consolidado de la siguiente manera:

Cuadro No.1 Ámbitos de formación

Cuidando al Cuidador.- Objetivo: padres/madres fortalecidos en su estabilidad. Padres/madres empoderados y positivos, conscientes de su propia situación y la de su familia.
Derechos humanos.- Objetivo: Fortalecer las habilidades y herramientas de las familias para Ser Sujetos y reconocerse como actores claves en la exigibilidad social.
Liderazgo y Comunidad.- Objetivo: Formar a padres/madres líderes de la comunidad y del proceso de cambio del entorno.

Cabe mencionar que, la metodología de Fe y Alegría CORDIS, detallada en el Horizonte Pedagógico Pastoral, es aplicada en el proceso de Dialogo de Sabes. La palabra CORDIS²⁹, hace referencia a: Contextualización (CO), Revalorización de saberes y experiencias (R), Diálogo de saberes (D), Innovación transformadora (I), Sistematización y socialización (S).

La intencionalidad es que en cada encuentro se vaya dando sentido a lo conversado con las familias, mediante diálogos reflexivos, creativos e innovadores, que permitan:

- Contextualizar la realidad de las familias, no solo para comprenderla, sino para “ver desde su mirada” y construir procesos juntos. (C). **Revalorizar el Saber (R) de cada familia.**
- Desde esta contextualización y revalorización, lograr que el **Diálogo de saberes (D)**, sea un espacio que permite generar reflexión en las familias para construir conocimiento.
- Llegar (a través de los elementos antes mencionados) a la **Innovación transformadora (I)**, concebida como la posibilidad de aportar ideas

29 La palabra corazón proviene del latín cor, cordis. La palabra latina cor es de origen indoeuropeo, las formas correspondientes encontramos en casi toda el área indoeuropea, p.e. kardia en griego, herart en inglés, serdce en ruso, sirdis lituano, hrd sanscrito, etc.

creativas para la solución de los problemas existentes en la situación de la familia de hijos/hijas con discapacidad, para promover una sociedad diversa/inclusiva, fortaleciendo a cada madre/padre/tutor como gestor de transformación.

- Finalmente, sería en vano plantear todo este proceso, si no tenemos la capacidad de ir **Sistematizando y socializando (S)** no solo para dar a conocer, sino para dar un paso más allá que nos permita descubrir el sentido de lo que pasó o está pasando (Mejía, 2015).

Como la esencia de cada encuentro son justamente los diálogos, daré a conocer en este texto algunos testimonios que desde los saberes se convierten en conocimiento. Estas palabras buscan dar Corazón al artículo, mediante la comprensión del significado que tienen estos espacios en la vida de las familias.

Jissenia- madre de familia de la Unidad Educativa Emaús, aula de tránsito (Facilitadora del taller: Comunicación a través del arte):

“El compartir con otras personas que están pasando circunstancias similares es muy significativo en nuestras vidas, porque el compartir nos ayuda a conocer más formas de cuidar a nuestros hijos, a comprender su situación, a vivir con eso, sobrellevando la situación familiar de mejor manera. En la experiencia de compartir nuestros saberes, en mi caso como artista, me gustó mucho poder brindar mis conocimientos para que de alguna manera muchas madres y padres encuentren en el arte esa salida hacia la libertad, quintándose de encima todo el estrés. La manifestación artística forma parte de una terapia que nos relaja y regala paz.”

Ruth Rodríguez- madre de familia de la Unidad Educativa Tepeyac

“Ha significado un cambio positivo para la vida de mi hijo y la mía como madre. Cuando uno se entera que tiene un hijo sordo, piensa que no va a tener las mismas oportunidades que los niños normales, jugar, cantar, hablar, aprender, bailar, enamorarse, trabajar, casarse, tener hijos. Pensé que estábamos solos él y yo con este “problema”. Gracias a Dios en este caminar por la formación de mi hijo he conocido personas maravillosas que me han dado la mano, los maestros de Fe y Alegría, los pedagogos y técnicos que evaluaban a mi hijo con amor y me decían que mi Luis tiene

buenos restos auditivos y que era muy inteligente y tenía mucho futuro... Así que conocí a un amigo sordo de Luis que me invitó a una asociación de sordos donde enseñaban lengua de señas y a la par inicié en el programa de Fe y Alegría de "Diálogo de Saberes"; en los dos casos el tema de pertenecer o crear "comunidad" es lo indispensable. Aprendí que hay otras familias y chicos que están viviendo lo mismo, o están atravesando retos más duros y que podemos superarlos en grupo. Aprendí que el lenguaje de señas es el primer idioma de las personas sordas, aprendí a respetar a la Comunidad Sorda y a amarla tal y cual como es..."

Ivonne Alvarado- madre de familia de hijo con Autismo y vice-presidenta de Asociación de Padres para la Protección y Defensa de las personas con Autismo (APADA)

"En el camino que llevo junto con APADA del Ecuador, cerca de los cinco años, y con Fe y Alegría como una facilitadora desde hace un año y un poco más, puedo considerar que el espacio Diálogo de Saberes o Padres ayudando a Padres como lo hemos definido dentro de la Asociación, es un momento o momentos en que damos el poder a la familia para sentirse dueña de sus propios conceptos por las vivencias que cada una de ellas tiene. Y compartirlo con otras, no por el mero hecho vanidoso de decir lo que he conseguido, sino por el hecho de ayudarse mutuamente con alternativas y puntos de vista diferentes frente a un mismo problema, eso ha sido enriquecedor. Recibo tanto o más de lo que doy, porque la familia provee de un conocimiento no sólo de ellos y de sus experiencias, sino que viene ensalzado con la herencia que les han legado generaciones anteriores de su misma familia. No es un invento, bien lo dice José Ortega y Gasset (Meditaciones del Quijote, 1914) el mantener este tipo de espacios devuelve a la familia su verdadera valía y le provee de nuevas formas de enriquecerse con otros que pasan por iguales o similares circunstancias, lo que provoca una simbiosis perfecta que le provee, a este núcleo de la sociedad, de una red de apoyo perfectamente engarzada para momentos en que la necesidad del otro se hace preponderante."

Desde estos testimonios podemos palpar la importancia de generar diálogos reflexivos y creativos que permiten fortalecer el vínculo, repotenciar las capacidades dormidas de las madres/padres y/o tutores, ampliar el lenguaje para entender mejor los contextos. Esta es una alter-

nativa que nos aporta el construccionismo social y que junto al CORDIS permite revalorizar los saberes de las familias para construir conocimientos, generar relaciones horizontales, fortalecer el protagonismo de las familias en la relación con el centro educativo y en las comunidades locales e incidir en una sociedad más diversa con ambientes más seguros.

A la vez, estos testimonios nos invitan a recrear y fortalecer la relación de familias y escuela desde la calidez, conversaciones fértiles y vivaces, diálogos y no monólogos que permitan Ser, Saber y Hacer una escuela abierta a los demás y de transformar realidades de injusticia.

3. Análisis y resultados

Analizando el proceso que hemos compartido, podemos decir que resulta un espacio alternativo necesario ahora más que nunca que la escuela requiere definir su especificidad abriéndose a la comunidad y a la sociedad, asumiéndose como centro de aprendizaje comunitario para el desarrollo local.

Estos encuentros ayudan a promover las habilidades y herramientas para que la familia sea la primera escuela del aprendizaje emocional. Fortalecen vínculos entre las familias para que se acompañen en la cotidianidad desde un nuevo modo de Ser y Hacer. Permiten a su vez, construir redes de apoyo familiares y sociales, de manera que los miembros de las familias se sientan acompañados en el caminar de la situación de discapacidad. Finalmente, hacen posible que las familias acojan la discapacidad de sus hijas e hijos y reconozcan los saberes que tienen para compartirlos.

Los resultados que se han evidenciado son:

- Fortalecimiento de los vínculos entre las familias.
- Se han activado las potencialidades dormidas de algunas madres/padres y/o representantes, permitiendo reconocerse, valorarse y dar a conocer sus saberes a otros.

- Se han conformada tres comunidades base que acompañan los procesos en cada localidad.
- Se han conformado comunidades por centros educativos en cada regional, identificadas con el proceso y con la identidad de Fe y Alegría.
- Contamos con representantes de madres por regionales, quienes han sido las motivadoras; a través de su acción se ha fortalecido el proceso en cada localidad, han participado en espacios de incidencia a nivel local, nacional e internacional.
- Se cuenta con insumos de sistematización de las experiencias (informes técnicos y audiovisuales).
- Las familias reconocen a este proceso como algo nuevo en relación con la escuela, siendo un espacio de dialogo, escucha, de reconocerse y sentirse reconocidos y valorados.
- La Regional Pichincha y la Unidad de Educación Especial de Fe y Alegría Santo Domingo son parte del Plan Educativo Integral.

4. Conclusiones

Al ser una propuesta innovadora que es asumida por algunas familias de personas en situación de discapacidad, creemos que es importante que sea parte de la guía metodológica de inclusión de Fe y Alegría y que se concrete en el Plan Educativo Integral de cada centro educativo, de manera que pueda tener sostenibilidad una vez finalizado el proyecto.

Para fortalecer la propuesta, y recrear los ámbitos de formación, se requiere de un equipo multidisciplinario, que contemple los siguientes: Bienestar Educativo Integral (BEI), Pastoral y maestros/as que deseen comprometerse en con el proceso. Se precisa, además, fortalecer las redes de apoyo con instituciones que trabajan con familias en cada localidad, para dar alternativas ante situaciones familiares y, a la vez,

aportar a la convivencia familiar que requiere el país.

Es necesario fortalecer las capacidades de las/os líderes del Diálogo de Saberes para que sean los motivadores y gestores del proceso y generen equipos de trabajo que sean parte de los procesos de sensibilización en cada centro.

Además, el proceso necesita de un equipo multidisciplinario para que no se vea limitado, es decir, requiere de psicólogos/as, maestros/as y voluntariado que puedan ayudar a facilitar materiales y dar acompañamiento, generando diálogos reflexivos, creativos y transformadores, además de directivos que apuesten por esta propuesta y aporten con las condiciones adecuadas para el proceso.

Fortalecer las capacidades de las familias ayudará a contar con grupos de incidencia para movilizar a los actores ante las necesidades educativas que deben ser posicionadas a nivel de los gobiernos locales y del Gobierno Nacional. Y, al mismo tiempo, permitirá incidir en espacios que promuevan una sociedad inclusiva y diversa.

Vale recalcar también la necesidad de contar con más investigaciones acerca del trabajo de las familias de hijos con discapacidad y de las escuelas, así como de temas de vinculados a la prevención, entre otros. Además de profundizar más respecto del arte como medio de expresión y aprendizaje para trabajar las emociones de las familias y las niñas y niños.

Finalmente, es fundamental participar en redes de política pública, para incidir en los distintos ámbitos que compete a la familia.

Bibliografía

- Díaz, J. (Mayo de 1990). Etimologías Latinas del Español. Obtenido de CDigital: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020081964/1020081964.PDF>
- Esclarin, A. P. (1992). Ideario de José Maria Vélaz. Caracas.
- EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO. (2007). PLAN DE FAMILIA CASTELLANO . Victoria- Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.Centro de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- F.CUXT.LFINA. (10-20 de SEPTIEMBRE de 2017). WWW.AUTISMO.ES/AUTISMO/DOCUMENTACION/DOCUEMNTS/20 EFECTO DE UN HIJO CON AUTISMO EN LA FAMILIA.PDF.
- Fe y Alegría Ecuador . (2016). Horizonte Pedagógico Pastoral . Quito: Ideaz.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2005b). Fe y Alegría: Actor internacional y agente de sensibilización para la transformación social. Educación Popular y Transformación Social, 9-28.
- Federación Internacional Fe y. (2013). Revista -Callidad - Relación - Escuela- Comunidad. Las relaciones entre la escuela y comunidad un medio para vivir la identidad de Fe y Alegría., 16.
- Federación Internacional Fe y Alegría . (1984 y 1985). Ideario Internacional de Fe y Alegría . Mérida (Venezuela) y San Salvador (El Salvador): -.
- Federación Internacional Fe y Alegría. (2005). Palabras de Fe y Alegría . Citas Inspiradoras del Padre José María Velaz . Caracas, Venezuela : Exlibris.
- Figeroa, D. t. (2017). Formación Red Convivencia Ecuador . Prácticas - Diálogo -Conversación , (pág. 10). Quito.

- Figuroa, D. D. (2017). Breve Introducción al Construcción Social. Cuidado al Cuidador (pág. 15). Quito : Red Convivencia .
- Kliksberg, B. (2005). La Familia en América Latina , Realidades interrogantes y Prespectivas. 38 volumen 12, 1-30.
- Lowney, C. (2004). El Liderazgo al Estilo de los Jesuitas. Bogota. Colombia : Norma.
- Mejía, M. R. (2015). La sistematización . Quio.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y La Universidad de Oviedo (Cn-06-142B). (2006). número 3 Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en relaciones familiares (padres e hijos). Oviedo: Cálculo General de publicaciones oficiales <http://www.06.es> .
- Naciones Unidas . (2015). http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf. Obtenido de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.
- Navarrete, N. (2017). La familia. Portoviejo: XX.
- Nerexy Navarrete, Tarcisio Vallejo y Carlos Vargas. (2017). El Reto de Liderar en Comunidad . Quito.
- Rodríguez, R. (15 de Noviembre de 2016). Diálogo de Saberes Primer Encuentro. (L. Llumiyinga, Entrevistador)
- Sarto Martín, M. P. (2001). III CONGRESO "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". FAMILIA Y DISCAPACIDAD (págs. 1,2,3). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Tapia Figuroa, D. (2017). Formación Red Convivencia Ecuador. Prácticas - Diálogo -Conversacion, (pág. 10). Quito.
- Unesco. (1968). El Derecho de Ser hombre . Salamanca : Sigueme. Apdo.332-Salamanca- España.



ENTREVISTA

Inclusión Educativa desde un enfoque de derechos

Entrevista

Entrevista realizada a Harold Munster, Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador, Doctor en Ciencias Pedagógicas.



S.A.: ¿Por qué hablar de educación inclusiva, acaso la educación no debería ser inclusiva?

Harold Munster: Yo no lo veo necesario, más bien, considero que es inadecuado, o sea, no existe educación inclusiva, existen buenas y malas educaciones, existe una educación adecuada cuando hace inclusión educativa; existe una educación inadecuada, insuficiente, cuando no hace inclusión educativa, la condición de inclusiva es inherente como principio de la educación. No importa quién la haga, no importa el posicionamiento, no importa el país, no importa la concepción, al final toda educación, por principio, debe y tiene que ser inclusiva. Cuando se hace inclusión educativa, entonces es una educación que está cumpliendo con su principio de inclusión, está cumpliendo con la garantía de los derechos de grupos de atención prioritaria.

S.A.: ¿Cuándo es inclusiva una educación?

Harold Munster: Una educación es inclusiva cuando, en principio, se logra garantizar, preservar y defender los derechos de las personas que tienen el servicio de la educación. La inclusión se logra cuando realmente podemos hacer todo un proceso que garantice el acceso adecuado a la educación donde personas en situación de discapacidad, puedan tener garantizados sus derechos a una autonomía funcional, a una participación social y por supuesto, a un desarrollo integral y multifacético.

S.A.: Pero, se puede pensar que esto no solamente es para las personas que están en situación de discapacidad, ¿qué otro tipo de inclusiones deberíamos precisar?

Harold Munster: Yo creo que la idea es tomar en consideración todos los grupos de atención prioritarios, y cuando hablo de grupos de atención prioritaria, estoy hablando de aquellos grupos que generalmente son excluidos y por eso justamente, todos los países, todos los gobiernos deben asumirlos como grupos de atención prioritaria. Y, en ese sentido, entonces sí estamos hablando de personas que están en situación de discapacidad, pero también estamos hablando de otros grupos que por lo general han sido vulnerados en sus derechos y, por lo tanto, deben prioritariamente tener atención. Dentro de esa atención general que debe brindar el Estado, deben tener el derecho a ser incluidos en la educación.

S.A.: ¿Podrías nombrar algunos de ellos?

Harold Munster: Afrodescendientes, mujeres, personas que estén en situación de movilidad humana, aquellas personas que han sido abusadas sexualmente, todos aquellos grupos que independientemente de su condición hayan estado excluidos, hayan estado vulnerados de alguna manera. Garantizar los derechos de los grupos de atención prioritaria implica asumir que somos únicos, irrepetibles en capacidades, étnicamente; asumiendo nuestro género, asumiendo posiciones políticas, religiosas, condiciones biológicas, etc. En esa amalgama, en esa diversidad, es donde justamente la educación debe abordar estrategias para garantizar derechos, pero de una manera efectiva, es decir, que independientemente de su condición o de su situación todas y todos puedan tener acceso a la educación y, en segundo lugar, que ese acceso sea efectivo, que contribuya al desarrollo de la personalidad, que sea integral y multifacético, que prepare a la persona para la vida.

S.A.: Esto que mencionas sobre garantizar derechos...¿qué implicaciones tiene el enfoque de derechos ante quizás otro tipo de enfoques que pueda tener la educación inclusiva?

Harold Munster: Ha habido muchos enfoques para hacer inclusión educativa, no educación inclusiva; pero, por lo general, han sido posiciones extremas; por lo tanto, ha habido enfoques muy clínicos, ha habido enfoques muy sociales, desde el extremo de la observación de lo social, y eso ha traído como consecuencia que nos hayamos polarizado en la búsqueda de estrategias. Por ello, muchos nos centramos ahora en un enfoque de **garantía de derechos**, porque garantizar derechos implica asumir a los seres humanos en su biopsicosocialidad, ver lo social, pero que en esa concepción de lo social esté implícito lo histórico, los aspectos generales que son compartidos y los individuales; implica ver lo cultural del ser humano, que lo ha formado y que, por lo tanto, lo mediatiza, y ver también lo espiritual, más allá de cómo haya adquirido su espiritualidad, asumirla como el escaño más alto del desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, un enfoque de derechos conlleva una multifactorialidad, supone asumir muchos aspectos: biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, espirituales, de tal manera que esa concepción de diversidad del ser humano vista desde la educación permita formular estrategias que logren el desarrollo integral y multifacético que se necesita.

Es súper importante asumir una integralidad, que el enfoque bajo el cual se establezcan estrategias de inclusión, sea lo más integral posible, que sea lo más diverso posible, que sea lo más interdisciplinar posible, que sea lo más interfactorial posible, de tal manera que quepa la concepción de diversidad. Que el ser humano pueda ser observado en todas sus multifunciones, pueda ser asumido desde su multi-participación social. Entonces todo enfoque o todo paradigma educativo que se asuma desde un extremo no será bueno para el tema de la inclusión, siempre quedarán aspectos no observados y por supuesto no concebirá una estrategia educativa para hacer inclusión educativa.

Si me preguntas cuáles son los mejores enfoques, diría que hoy hay una tendencia muy fuerte, sobre todo en Latinoamérica, a asumir o el enfoque biopsicosocial, porque comprende tres dimensiones importantes, que aglutinan a su vez otros factores. Pero también hay una fuerte tendencia desde las ciencias sociales a asumir un enfoque social, donde en lo social se incluye lo natural del ser humano, es decir, lo biológico, se incluye ese reflejo subjetivo de la realidad objetiva y también incluye

todo lo histórico y todo lo cultural y espiritual de las personas. Para mí el mejor enfoque es aquel que más aspectos abarque a la hora de asumir la diversidad humana y aquel que permita establecer claras estrategias para llevar a cabo acciones precisas de inclusión educativa.

Beatriz García: *¿Cuál es tu opinión en cuanto al término discapacidad? ¿Hablar de discapacidad no es en sí mismo un lenguaje que puede generar exclusión o discriminación? En este sentido, ¿cómo se mira a las personas que tienen necesidades educativas especiales: como personas con discapacidades o como personas con potencialidades?*

Harold Munster: Bueno, el tema de las discapacidades es muy polémico, esta polémica está marcada por muchos vacíos de ciencia, por muchas contradicciones de ciencia y, sobre todo, por muchas imprecisiones de ciencia. La comunidad de personas con discapacidad, usando la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, apoyados en organizaciones como la Organización Mundial de la Salud, han venido históricamente tratando de defender mucho un lenguaje positivo y, sobre todo, una concepción que no vulnere sus derechos, más bien, que les permita garantizar sus derechos.

En este sentido, se logró en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por la Organización de Naciones Unidas, asumir a estas personas como seres humanos que tienen discapacidad, llamarlas como personas con discapacidad. Se lo asumió así, hace muchos años, cuando realmente la discapacidad ni siquiera era observada por muchos países. Fue una ganancia histórica en su momento, pero ya es hora de trascenderla. En ese momento ni siquiera la discapacidad era una condición humana, y ese fue otro logro de la Convención, visibilizar y sobre todo garantizar que los países que la firmaron puedan asumir la discapacidad como una condición humana. Ahora, si bien es cierto que es una condición humana, por lo menos yo como profesional, estoy en contra de asumirla como una condición de vida, si yo asumo la discapacidad como condición de vida, y así es el discurso de la mayoría de gobiernos, sobre todo en América Latina y también en Europa, asumo hablar del “con”, lo que implica que la persona tiene que vivir con eso.

Persona con discapacidad es persona que tiene algo, que es concebido como algo individual, sin embargo, eso ni siquiera es así, la discapacidad no es algo individual, la discapacidad no la tienen las personas, y entonces allí, bajo esa concepción inadecuada, es donde se pretende concebir estrategias educativas, que por supuesto bajo esta concepción, bajo estos criterios de ciencia, no resultan en inclusión, no resultan estrategias incluyentes o inclusivas.

S.A.: Y quizás afecta a la propia psicología de las personas, porque, si tú le hablas a un niño o niña diciéndole que es una persona discapacitada, derrumbas incluso la aceptación de sí mismo.

Harold Munster: Ya la Convención acordó que no debía llamarse discapacitados o discapacitadas, sino personas con discapacidad, que obviamente pudiera entenderse que es un logro; a mi modo de ver personal y sobre todo profesional, si fue un logro histórico en su momento, hoy por hoy sigue vulnerando derechos, porque la discapacidad hay que asumirla no como lo que individualmente sufre una persona y con lo que está condicionada de por vida; lo que es condición es la condición biológica, lo que es condición es entonces lo psicológico, lo que es condición es aquello que podría ser asumido desde el punto de vista médico, desde el punto de vista de salud y aun así es relativo. Una persona que tiene discapacidad visual y la condición de no poder ver, obviamente es una condición que puede ser para toda la vida, así también hay condiciones de salud que afectan aspectos físicos, lo psicológico, lo intelectual, lo auditivo y, a lo mejor, aquellas personas puedan vivir con esa condición biológica, psicológica, médica, de salud, para toda la vida, pero eso no es discapacidad. Y ahí está el conflicto tan grande y los vacíos de ciencia que han existido.

Discapacidad entonces, es un concepto mucho más amplio y que se sale de la condición psicológica y biológica que tiene el ser humano, ahí se incluye un grupo de aspectos que son más bien factores. Entonces saliéndonos de estas concepciones médicas que condicionan al ser humano, habría que definir la discapacidad como una situación social del desarrollo humano, esto es muy beneficioso para la conceptualización de la discapacidad, pero, sobre todo, para asumir estrategias realmente

inclusivas. Asumir la discapacidad en lugar de como una condición de persona con, asumirla como condición social del desarrollo humano de personas en situación de discapacidad, que es una concepción que va mucho más allá de cuestiones lingüistas o gramaticales, pues habla de la concepción de ser humano.

Si nosotros asumimos la discapacidad desde la condición social del desarrollo humano, estamos diciendo que la discapacidad puede ser superable. Si yo digo que es situacional, entonces estoy induciendo y dando las condiciones para generar estrategias a través de las cuales pueda superarse la condición de discapacidad, por eso es una situación social del desarrollo humano. Y muchos dirían, bueno, pero puede ser que siga siendo sordo toda la vida, o puede ser que siga sin ver toda la vida o que no pueda movilizarse de por vida. Y sí, es verdad, esa es la condición biológica, esa es la condición psicológica, esa es la condición intelectual; pero, sin embargo, cuando la sociedad logre equiparar las capacidades que tiene una persona, cualquiera que sea en su diversidad, y las oportunidades de desarrollo y autonomía funcional para que aquella persona logre alcanzar un desarrollo integral y multifacético de su personalidad, entonces se superará la situación de discapacidad.

Así pues, podemos ver a una persona como Xavier Torres, siempre pongo el ejemplo de Xavier Torres o del presidente Lenin Moreno; Xavier Torres desde el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), tiene acceso a autos adaptables y a toda la tecnología y la ayuda técnica para poderse movilizar, para actuar y para ejercer la presidencia del CONADIS. Así, estando en silla de ruedas logra superar su situación de discapacidad. Pero, si Xavier Torres tiene que subirse en el trole o coger un bus, entonces regresa a su situación de discapacidad. S.A.: Entonces...¿ qué supone eso para el Estado ayudar a que las personas superen esa situación y logren su desarrollo integral, porque no es solamente un asunto de voluntad personal, sino que también implica unas condiciones. ¿Cuáles son esas condiciones que el Estado debería garantizar, que no son solamente educativas, para lograr su desarrollo? Harold Munster: Equiparar oportunidades. Y dicho así parece fácil, pero no lo es. Lo primero que el Estado debe considerar, de manera general, es garantizar todas las ayudas técnicas que posibiliten la funcionalidad. Y cuando digo ayudas técnicas, me refiero a ayudas técnicas para el

hogar, para la sociedad en general, para la escuela o para los centros de trabajo; es decir, que la persona pueda tener acceso. Estoy hablando de tecnologías de la información y la comunicación, estoy hablando de tecnologías generales de adaptabilidad, estoy hablando de acceso a todas las infraestructuras, a todo lo que el Estado pueda garantizar para equiparar oportunidades.

Estas personas tienen determinadas discapacidades auditivas, visuales, intelectuales, físicas, de lenguaje y la comunicación, pero ante esas discapacidades, se presentan estas oportunidades de desarrollo que les permiten ganar en autonomía funcional y que, a partir de esa ganancia en autonomía funcional, pueden incrementar su participación social, porque somos seres sociales y, por lo tanto, solo en sociedad, solo en actividad social, las personas nos podemos desarrollar integral y multifacéticamente.

Nosotros hacemos pareja socialmente, hacemos familia socialmente, estudiamos socialmente, trabajamos socialmente, nos procreamos socialmente, aunque tengamos momentos de intimidad, pero al final es un acto social. Para poder alcanzar ese desarrollo integral y multifacético, obviamente tenemos que tener autonomía funcional y para tener autonomía funcional tenemos que tener garantizado por parte de toda la sociedad, dígame Estado, dígame la sociedad civil, dígame la familia, dígame las escuelas, dígame todas las instituciones y ambientes sociales, las mismas oportunidades.

S.A.: ¿Tú crees que el Estado ecuatoriano ha tenido algunos avances en relación a eso que estás planteando o hay mucho por hacer en ese sentido?

Harold Munster: Yo como no soy triunfalista, soy de los que se centran más en lo que falta y no en lo que tenemos. Para ser justo, creo que el Estado ecuatoriano ha avanzado mucho, pero creo que le falta mucho más de lo que ha avanzado, le falta mucho más por lograr. En este sentido, mi percepción como profesional es que se trabaja por campañas, es que se trabaja por misiones, pero no hay un sistema. La atención integral de las personas con discapacidad tiene que ser un sistema, un

sistema que sí está bien legislado en el Ecuador, pero está ahí en la ley, y a la hora de concretar esa ley, entonces nos topamos con campañas, con acciones aisladas, acciones fuera de un sistema que, pese a estar en la ley, no se logra aplicar en la vida práctica. Y entonces no hacemos nada con leyes y reglamentos muy bien concebidos, cuando a la hora de hacer inclusión social, a la hora de hacer inclusión educativa, a la hora de garantizar los derechos y de equiparar esas oportunidades, nos encontramos con situaciones que más allá de no ser incluyentes, son excluyentes para los grupos de atención prioritaria.

S.A.: ¿Cómo ves la situación en el sistema educativo con respecto a garantizar esos derechos de personas con discapacidades, lo estamos haciendo, no lo estamos haciendo, en qué medida hay avances o no los hay? ¿cómo ves los centros educativos en Ecuador en relación a este tema de garantizar ese desarrollo de niñas, niños y jóvenes en situación de discapacidad?

Harold Munster: En el tema de la educación, que por principio debe contemplar una inclusión educativa, mi gran preocupación y ocupación está en que las acciones que se toman o, al menos las que se evidencian aún siguen siendo aisladas y no asumen un sistema de atención integral. Yo haría mención a tres o cuatro cuestiones que deben incluirse como sistema, lo que no se ha logrado aún. No podemos hacer inclusión educativa sin una reconceptualización de la discapacidad en el Ecuador, que incluya la propia definición de la persona con discapacidad y la clasificación de discapacidades en el país. Eso hoy está muy mal, no se logra contextualizar, no se logra resolver, incluso hay unas observaciones de Naciones Unidas a la presentación del informe de discapacidades que hizo Ecuador, a las que tenía que dar respuesta justamente antes de diciembre de este año. La primera observación que le hacen a Ecuador es que tienen una conceptualización que vulnera derechos; la definición de persona con discapacidad que tienen Ecuador está centrada en las deficiencias, y esto no es un tema solamente de definición, sino que las definiciones se convierten en herramientas de trabajo. Las personas se paran sobre una definición y con esto crean estrategias, esto es lo que define qué tipo de acciones se van a hacer, en este caso de inclusión educativa.

Entonces con una definición de discapacidad que vulnera derechos, que está centrada en lo individual y que está centrada en la deficiencia, no se logra encontrar un soporte metodológico para hacer inclusión educativa. Si además de eso encontramos una clasificación de discapacidades que está totalmente trastocada, donde es posible encontrar un autismo en una discapacidad intelectual, donde no existe la discapacidad de lenguaje, sino que las condiciones de salud que afectan el lenguaje están también asociadas a la discapacidad intelectual, donde no está definida una discapacidad psicosocial, sino discapacidades mentales y psicológicas. Todo esto confunde y no permite definir estrategias para la atención integral de las personas con discapacidad.

La otra situación que se debe resolver la mencionábamos al inicio, darnos cuenta de que no hacemos educación inclusiva, los conceptos que manejan quienes hacen políticas públicas de educación, que pretenden hacer inclusión educativa y permiten crear estrategias y acciones, son muy generales. Por lo tanto, el Ministerio de Educación y la sociedad civil que trabaja en educación deben replantearse esta conceptualización y partir de que lo que debemos hacer es una inclusión educativa, lo que implica llevar a cabo estrategias mucho más precisas, más concretas. No es lo mismo decir, voy a hacer educación inclusiva, que plantearse lo que debo hacer para garantizar los derechos de esas personas a través de acciones concretas que me permitan acercarme a ese principio.

S.A.: Esas acciones concretas tienen que ver con el tipo de discapacidad?

Harold Munster: Claro, esto es simple, si usted indaga ahora en un buscador sobre educación inclusiva, va a ver conceptos muy generales y herramientas muy generales; si usted busca inclusión educativa, va a encontrar acciones mucho más concretas, conceptualizaciones, clasificaciones que le van a permitir aterrizar a la acción que garantice la inclusión como condición o como principio de educación. Por ello, este sería un aspecto esencial que debe considerarse para hacer una educación realmente inclusiva.

El otro aspecto de gran importancia es la combinación entre la educación general y la educación especializada, ese es un gran problema que

todavía no se resuelve en Ecuador, y no solamente en Ecuador, no se resuelve en muchos países, sobre todo en Latinoamérica.

S.A.: ¿Qué significa eso?

Harold Munster: Es preguntarse qué papel debe jugar la educación especializada en el tema de la inclusión, es preguntarse si habrá inclusión en la educación especializada, ¿en la educación especializada también se habla de inclusión? El Ministerio de Educación tiene una subsecretaría que habla de educación especializada y educación inclusiva; nótese cómo las propias conceptualizaciones, de acuerdo a cómo se asumen desde la ciencia, definen estructuras gubernamentales. Cuando en realidad debería haber acciones sobre la inclusión educativa tanto para la educación especializada, como para la educación general, eso qué quiere decir entonces, que tanto la una como la otra deben asumirse como inclusión educativa, donde las acciones que se están haciendo sobre los grupos de atención prioritaria con los que se trabaja deben ser inclusivas, esto en un primer momento.

En un segundo momento, es también súper importante el papel relacional que debe haber entre la educación especializada y la educación regular, haciéndose en ambas educación inclusiva. En este sentido hay un divorcio, hay una lejanía conceptual, pero también práctica de la educación especializada y de la educación regular para hacer inclusión educativa, cuando la idea debe ser que estén muy relacionadas. La educación especializada debería ser asesora, debería ser orientadora, porque está mucho más empapada de las temáticas de garantía de derechos y temas de inclusión, tiene muchos más recursos, tiene más preparación, o se supone que debe tener más preparación en temas relacionados a tecnología en esta área, para poder asesorar, orientar y acompañar las acciones de inclusión educativa de la educación regular.

S.A.: ... la idea es que una persona que tiene discapacidad, no necesariamente tiene que estar en un centro de educación especializada, es decir, puede entrar en educación regular si hay condiciones a nivel de infraestructura y formación docente para que eso pueda darse.

Harold Munster: La utopía debe ser, o es que la educación especializada sea una educación de tránsito, ya sea en una educación aparte, independiente a la educación regular o dentro de la propia educación regular y Fe y Alegría ha venido dando pasos en ese sentido. El modelo de inclusión educativa que tiene Fe y Alegría implica eso, implica aulas especializadas de educación inicial, ya sea de Educación Inicial Uno, o de Educación Inicial Dos. Eso es incluir la educación especializada en la educación regular. Es concebir una estrategia en la cual haya una imbricación entre la educación especializada y la educación regular, pero una educación especializada que prepara para el tránsito, transitoria, donde desde la propia institución regular, se vaya preparando a los niños y niñas que tengan algún tipo de situación de discapacidad o a otro grupo de atención prioritaria, para que sea incluido en las aulas de educación regular. La educación especializada se debe concebir de esa manera, en una estrecha relación con la educación regular, las dos hacen inclusión educativa y una por ser especializada, repito, debe estar ahí en función de orientar, asesorar, acompañar las acciones que se hagan desde la educación regular.

S.A.: *¿Cómo ves tú el que los centros de educación especializada a su vez se especialicen en determinados tipos de discapacidad, porque, quizás algunos centros consideren que hay una gran diversidad de discapacidades, que no pueden atender todas, dado que no cuentan con la formación y los docentes no pueden abarcar tanto cuando en un mismo salón de clases hay estudiantes con variedad de discapacidades. Ese tipo de problemas se pueden estar presentando en centros educativos y la tendencia es a concentrarse solamente en, por ejemplo, niñas y niños sordos. ¿Cómo ves tú esa situación, crees que debería tenderse hacia allá o debería tenderse a una atención de las diversidades de discapacidades que existen?*

Harold Munster: Como te decía al principio, todos los extremos son malos en los centros educativos. Si nosotros concebimos una educación especializada entre muros y si es más especializada mejor, escuela para sordos, escuela para discapacidad visual, el otro día me encontré con una escuela para discapacidad física, cuando con esas personas es prácticamente un tema de accesibilidad, de movilidad, no es un tema

intelectual, no es un tema senso-perceptivo. Y bueno, mientras más específica sea la educación especializada, mucho más excluyente va a ser, porque va a sacar a las niñas, a los niños, a las personas de su ambiente natural, ¿cuál es su ambiente natural? bueno, el ambiente de todos los niños y niñas, en su diversidad de capacidades, ese es el ambiente natural, y es el ambiente propicio para poder lograr autonomía funcional y participación social. Por lo tanto, cuanto más especializada sea, refiriéndome a atender a un solo tipo de discapacidad, desde mi punto de vista como profesional, tiende a la exclusión, no a la inclusión.

S.A.: ¿Cuál es el otro extremo?

Harold Munster: El otro extremo de la mal llamada educación inclusiva o de unas inadecuadas acciones de inclusión educativa está en, sin ningún tipo de estrategia sistémica, poner niños, digo poner con ese énfasis, no es incluir, poner niños con cualquier tipo de discapacidad en aulas de educación regular, eso no es inclusión, eso es atentar contra una real inclusión, más bien, eso genera exclusión. Porque entonces, maestros, maestras, que no tienen estrategias, fíjate que ni siquiera es un tema de conocimientos, puede ser muy conoedora, pero, como no hay una estrategia sistémica, que vaya mucho más allá de la preparación del docente, que tiene que ver con higiene, ambiente escolar, organización escolar, ayudas técnicas, con todo un grupo de condiciones que garantizan inclusión, no se logra una verdadera inclusión, lo que se logra es tener niños y niñas a veces sin siquiera realizar actividades en las aulas, entonces eso genera exclusión. Eso genera frustraciones y es el otro extremo negativo.

Ahora me dirás ¿cuál es el punto medio? el punto medio es lograr lo que decía, lograr una interrelación entre acciones de educación especializada y acciones de educación regular, siendo éstas, acciones de inclusión educativa. Una educación especializada y una educación regular integradas en acciones sistémicas de inclusión educativa, ese sería el concepto mediador entre los dos extremos que decía.

Eso es muy difícil de lograr cuando tienes un centro de educación especializada por un lado para personas sordas, un centro para personas

con discapacidad intelectual y, entonces tienes en ese entorno varios centros de educación regular, eso es muy difícil de lograr. ¿Cuándo podremos lograr inclusión educativa? cuando nos demos cuenta de que la inclusión educativa debe ser preparada, hay que concebirla como proceso y entonces desde ese proceso lograr acciones de educación especializada en los centros de educación regular, como viene haciendo muy bien Fe y Alegría. Es concebir aulas de educación especializada en las primeras edades, de tal manera que se pueda ir logrando una preparación. Y entonces dirán, eso es meter educación especializada en la educación regular y eso puede generar exclusión, no, porque lo único que hago diferente a la educación regular es el trabajo que hago en aula, pero independientemente del trabajo en aula, las niñas y niños en situación de discapacidad participan en los matutinos, en los vespertinos, en las actividades de las que forman parte el resto de niñas y niños que no tienen esa situación de discapacidad o que no están en situación de discapacidad. Entonces, de manera natural las niñas y los niños están incluidos con sus pares, están en su ambiente natural, solamente se están haciendo acciones con ellos de manera independiente en las aulas, garantizando un tránsito a la educación regular, de una manera previamente concebida. Con esto entonces lograríamos que una maestra de primero o de segundo grado de básica asista a las aulas de educación especializada, para irse nutriendo de todo lo que se está haciendo con esos niños, de cómo van avanzando, de cómo son las estrategias pedagógicas que se están desarrollando y así ella también se va preparando para ese tránsito, no solamente los niños y niñas.

S.A.: Eso supone también de los maestros y maestras una sensibilidad en torno a la atención a niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Porque podemos encontrar maestras y maestros que no quieren tener en sus aulas niños o niñas con discapacidad porque sienten que les implica más trabajo o que les supera. ¿Cómo ves el tema de actitud?

Harold Munster: Los seres humanos pensamos y actuamos de acuerdo a lo que vivimos, esto quiere decir que mis actitudes están determinadas por mis vivencias, por mi preparación, por lo tanto, hay que vivir la discapacidad. Si usted es maestra o maestro y llega una persona en

situación de discapacidad, lo primero que usted hace es asustarse, no importa su nivel de preparación, porque usted leyó, buscó, se preparó en la universidad, hizo postgrados y maestrías, pero la realidad es mucho más rica que lo que uno encuentra en los libros. Entonces para esa, yo diría, modificación de actitudes, ese poder trabajar asumiendo la discapacidad del otro o de la otra, se precisa de la vivencia, no está ni siquiera en la sensibilización, que es algo que se mueve por los afectos, yo diría que está en la concienciación. De tal manera, que estos niños y niñas, como diríamos, no te caen de sorpresa, sino que ya los vienes observando en las variantes de educación especializada que se hagan desde la educación regular, cuando tú estás participando de los juegos de tus estudiantes con ellos incluidos, cuando los ves actuar en una presentación, entonces, ya no te resulta raro, ya no te resulta difícil trabajar con ellos, porque ya estás sensibilizado al inicio y concienciado luego, esto como primer elemento.

Como segundo elemento es donde retomo la preparación, pero no la preparación académica, de cursos, a la que no le estoy quitando méritos, pero no es suficiente, yo me refiero a la formación continua y constante de los maestros y las maestras en función de poder atender efectivamente la discapacidad o cualquier otra situación que precise utilizar procedimientos específicos para las niñas, niños y adolescentes. Por lo tanto, la preparación docente, la formación constante y sistemática hacia estos objetivos es uno de los aspectos que constituyen una necesidad, un requerimiento para poder hacer inclusión educativa que sea efectiva.

Otra cosa importante es poder contar con tecnologías, sobre todo con las tecnologías de la información y las comunicaciones, que va mucho más allá de tener internet, que van mucho más allá de darles computación a las y los muchachos, que van más allá de hacer informática. Es necesario contar con recursos que te permitan poder incorporar determinadas metodologías, determinadas didácticas de trabajo, que les ayuden a incrementar su autonomía funcional para así apropiarse del contenido de la enseñanza, los niños y las niñas, las personas que están en situación de discapacidad tienen el derecho de apropiarse del contenido de la enseñanza. Pero esa apropiación es distinta que la de los demás; más allá de lo que yo enseñe, estoy centrado en lo que tú apren-

des y para que ese aprendizaje sea significativo tiene que estar basado en la apropiación del contenido de la enseñanza. Y, para yo apropiarme del contenido de la enseñanza, en una situación de discapacidad, necesito un medio técnico, necesito tecnología, que me permita asimilar ese aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es que las maestras y los maestros les dan un énfasis extraordinario a los ajustes curriculares, he notado que los ven como la única solución a la problemática. Para ellos y ellas si no llevas a cabo los ajustes curriculares, no haces inclusión; con esto no estoy diciendo que no hagan los ajustes, sino que hay que pensar en diversidad, pero también hay que pensar en igualdad, con esto me refiero a que la misma tecnología y el mismo recurso didáctico que le permite a un niño, niña o adolescente que esté en situación de discapacidad apropiarse del contenido de la enseñanza, puede ser apropiado para la enseñanza de los demás.

S.A.: Es decir que no necesariamente un docente tiene que hacer adaptaciones curriculares para poder trabajar con niñas y niños que estén en situación de discapacidad.

Harold Munster: Yo diría que no es un tema de ajuste, es un tema de concepción del currículo, de concepción didáctica del currículo. Por ejemplo, si un niño o niña que está en situación de discapacidad intelectual, si le voy a enseñar los fonemas y logra aprender mucho mejor con un método fónico-analítico-sintético, por qué debería aplicar este método exclusivamente a él o ella y otro distinto a los demás. Eso hace difícil la clase, hace difícil el hacer pedagógico; entonces la reflexión que debe hacerse es, que si con un niño o niña con situación de discapacidad funciona bien un método, puedo aplicarlo a su vez a los demás, y con eso no estoy desmereciendo o minimizando el aprendizaje de los demás, porque finalmente el objetivo es que todos aprendan y aprender es apropiarse del conocimiento. Si yo logro con un mismo procedimiento y un mismo método que todos y todas, desde la diversidad de mi aula, puedan apropiarse de ese conocimiento, entonces no es necesario el ajuste.

S.A.: *¿Cuál es el tercer aspecto importante para hacer inclusión?*

Harold Munster: Sí, otro aspecto importante, para lograr hacer inclusión educativa es desacomodarme, cuando digo desacomodarme, me refiero a salirme de los esquemas tradicionales de la educación, en los cuales yo como docente esté sentado en el aula esperando que las madres y los padres de los niños y niñas que están en situación de discapacidad vengan a matricularlos en la escuela. Yo me tengo que desacomodar y contribuir a hacer una detección temprana y una inclusión educativa lo más pronto posible. Los estudios demuestran que las familias de niñas y niños que están en situación de discapacidad están también en tensión, porque eso es situacional, entonces la tendencia es a ocultarlo, es a sentir vergüenza, la tendencia es a no socializarlo, a veces por un desconocimiento o por una inadecuada percepción social de la problemática que enfrenta ese niño o niña. En este sentido, las escuelas tienen que desacomodarse y desde la concepción, como la que tiene Fe y Alegría, de comunidad educativa, irse al barrio, y esto no lo debe hacer solo; en esto Fe y Alegría tiene mucha experiencia, es necesario aliarse con todas las entidades comunitarias, aliarse a los centros de salud de primer nivel de prevención, aliarse a todo aquel que permita, facilite o contribuya a hacer una inclusión temprana y un acercamiento de estos niños y niñas a la escuela y entonces hacer inclusión educativa.

S.A.: *Y fijate que tú estás hablando de unas prácticas vistas desde el lado de la inclusión educativa, pero que realmente debería hacerse para muchas otras cosas también, ese salir a la comunidad aplica al tema de la inclusión educativa, pero también para todo lo que la educación realmente es o debería ser.*

Harold Munster: Bueno, desde ese punto de vista asumo a la escuela como el líder educativo de la comunidad, es lo que debe ser, el líder educativo, el líder formativo de la comunidad, desde mi percepción no deben ser otras entidades. ¿Quién tiene el cargo social de la formación? la familia tiene una función educativa intrínseca, que esa no se la quita nadie, esa la asumen desde la hora que lo decidieron o desde la hora en la que se convirtieron en padres por casualidad; pero la escuela no, los centros educativos tienen ese encargo social, lo tienen por ley. Por lo

tanto, desde esa concepción de comunidad educativa tienen el encargo, tienen la preparación, tienen la metodología, de manera que solo tienen que hacerlo. Y fíjate cómo son los discursos tuyos y míos, "tienen que salir a la comunidad", y no, no hay que salir a la comunidad, es que somos parte de la comunidad. Y así lo asumimos porque así nos lo han enseñado, que la escuela tiene que salir a la comunidad, que tiene que abrirse a la comunidad, no, cuando nosotros nos demos cuenta de que somos parte y la parte más importante de la comunidad desde el punto de vista formativo, entonces, no hay que salir a hacer nada, es sentirse parte de la comunidad, y en eso Fe y Alegría tiene muchos resultados refiriéndome al tema de inclusión educativa, sobre todo en Santo Domingo, porque han salido los maestros y las maestras a hacer visitas domiciliarias, a sensibilizar a las familias a conversar con el barrio, a solicitarles que apoyen a esas familias para la matrícula de los niños y niñas. En ese sentido, existe una ganancia extraordinaria, ya que, según los múltiples aportes de la psicología infantil, sobre todo los de Vigotsky, él decía que la niñez es la etapa más sensitiva, es la etapa en la cual puedes lograr muchísimas cosas que después como adolescente o adulto ya es mucho más difícil.

S.A: Así es, por eso es que ahora el énfasis está en la educación inicial, porque ya nos hemos dado cuenta de que son años fundamentales, antes quizás no había esa claridad. Un último tema que me gustaría tratar es el tema de familia. ¿Cómo deberíamos abordar la educación y el acompañamiento de la familia en los casos de niños y niñas con discapacidad? ¿Cómo debe ser el trabajo con las familias desde el punto de vista de los centros educativos?

Harold Munster: Para yo hablar de familia tengo que empezar de arriba, yo creo que el gran problema, es el hecho de que no funcionamos en sistema, entonces hacemos parcelas, y al hacer parcelas hay un grupo de competencias gubernamentales que les toca salud, hay un grupo de competencias que les toca educación, y en esto hay que considerar que el ser humano es un ser integral, es un ser integrador en sí y cuando las entidades no se integran, entonces tenemos atención parcializada, tenemos atención que no siempre responde a un sistema.

Y en ese sistema que te estoy dibujando así desarticulado también entra la familia, como ese contexto de actuación primaria donde se conservan y se transmiten los signos más distintivos de la cultura. A partir de ese conservar y compartir la cultura que nos mediatiza como rol inherente de la familia, la escuela tiene que comprender que no puede lograr educación inclusiva ajena a la familia, como tampoco ajena al sistema de salud, como tampoco ajena al sistema de inclusión social, como tampoco ajena a otras instancias del Estado. Pero la familia juega un papel vital, importante, lo que decía, conserva la cultura, conserva los signos más distintivos.

Si nosotros logramos una familia sensibilizada, concienciada en hacer inclusión educativa o hacer inclusión desde cualquier punto de vista, entonces tenemos ganado, yo diría, el cincuenta por ciento de la batalla, por qué, porque hay acciones que se hacen desde la institución educativa, pero que necesitan de una continuidad en el hogar, hay acciones que tienen que ver con la ganancia de la autonomía funcional y que tienen que ver con la participación social, en las que no se pueden alcanzar grandes logros solamente desde la escuela, necesitamos hacerlo también con la familia.

Beatriz García: Y cómo logramos eso en centros educativos con docentes que tienen unas cargas horarias tremendas y están movilizándose de un centro hacia otro, porque eso implica una dedicación de tiempo, también unas estrategias, implica un convencimiento de parte de quienes acompañarían a las familias para el tema de inclusión, entonces ¿cómo poder lograr esto?

Harold Munster: Mira, yo digo que el tema está en redefinir las acciones de inclusión educativa que incluso están asumidas desde el propio gobierno. Y en esto Fe y Alegría puede hacer mucho, hay que seguir haciendo educación popular, que es también incidir en las políticas públicas, que es revolucionar la realidad social, porque ese es el encargo de la educación popular. Y en ese sentido, nosotros no podemos lograr hacer inclusión educativa, y desde esa inclusión educativa apuntarle a modificar las dinámicas relacionales y sistémicas de la familia con un sistema educacional como el que tenemos hoy.

Siguiendo esa línea, tenemos hoy maestros y maestras sin el tiempo suficiente para poder hacer un real acompañamiento y una real incidencia en la familia, maestras y maestros con una carga horaria extraordinaria, cuya organización escolar y ambiente escolar tampoco es propicio para poderlo hacer. Yo he ido a centros educativos donde el psicólogo o psicóloga del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) tiene una hora a la semana o cuando más, dos horas a la semana para poder trabajar con familias, para hacer orientación a las familias, no tiene el tiempo suficiente para hacer visitas domiciliarias.

Siendo así, cómo hacer incidencia en la familia, el error o la limitación, para no hablar de error, creo que está en asumir que las y los educadores trabajamos con niñas, niños y adolescentes, y no nos vemos como el factor social que educa y educa en comunidad y desde la comunidad, no para la comunidad. Cómo hacer educación en comunidad educativa, cuando realmente no tenemos ni siquiera la oportunidad de poder sistematizar adecuadamente las acciones con la familia, de poder orientarle, pero más que orientar, cómo poder acompañar a esa familia en el proceso de mejorar aquella dinámica que permita generar autonomía funcional y participación social de los miembros que están en situación de discapacidad al igual que la propia familia. Eso implica hacer un rediseño completo de la educación, con más tiempo para las y los maestros, con estrategias distintas. Hay que rediseñar el modelo de los DECE y de las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI), porque se supone que las UDAI están para eso, se supone que los DECE están para eso. Los departamentos de inclusión deben garantizar inclusión, entonces cuando tenemos un DECE, con un psicólogo o psicóloga que no tienen ni siquiera en normativa la posibilidad de poder salir y hacer trabajo social en el barrio, entonces finalmente no podemos apuntarle a la familia. Cuando, por otro lado, tenemos una UDAI muy alejada de la realidad de la escuela y todavía, a pesar de todo lo que ha mejorado, con una visión bastante clínica de la situación de discapacidad, entonces, peor todavía. El Ministerio tiene que trascender la concepción del modelo de UDAI, de manera que permita una mejor orientación y un mejor acompañamiento en la escuela y donde deje claras las estrategias que deben tener los DECE y a través de ellos, las de los maestros y maestras para tener un acercamiento a la familia, principalmente en lo que se refiere a acompañamiento.

Normas para la presentación de artículos

Instrucciones para los autores:

1. Los documentos que constituyan la revista deben ser de creación original de su autor y referidos al tema central de la revista.
2. El contenido de la revista puede estar constituido por artículos de investigación, ensayos, sistematizaciones, entrevistas, entre otros de carácter científico y de interés social.
3. Las referencias bibliográficas se realizarán en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
4. Los títulos deberán estar en negrilla, sin cursiva, tamaño 14 para título central y tamaño 12 para subtítulos.
5. Los documentos deben contener el Nombre y Apellido del autor o la autora, la institución u organización a la que pertenece y una breve reseña, en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional; ciudad, país y correo electrónico.
6. El documento debe estar en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
7. La extensión de los artículos es de entre 10 y 15 cuartillas.
8. En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u otros afines, debe constar la parte numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título y la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.

9. En la utilización de siglas, la primera vez se debe escribir el significado completo, posterior únicamente la sigla.
10. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
11. Debajo del resumen se deberá incluir 5 palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
12. Al final del texto organizada alfabéticamente deberá encontrarse la Bibliografía.
13. Todos los artículos serán revisados por evaluadores externos y aprobados por el equipo editorial.



"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.



Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

Publica:



Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R

Con el apoyo de:

