

Diversidad e inclusión en educación



Ángela Camargo Uribe
Sandra Guido Guevara
Dora Manjarrés Carrizalez
(Compiladoras)

Esta colección nace como efecto de la madurez del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) / Universidad Pedagógica Nacional. Su objetivo, en cada versión, es dar cuenta del *status quaestionis* en uno de los campos de investigación del Programa.

Se trata, por tanto, de un proyecto animado por la idea de poner en discusión el estado del arte y, a su vez, las perspectivas de investigación sobre las que se viene sentando y es posible sentar cátedra, es decir, desarrollar doctrinas que renueven el sentido de la teoría y la práctica en la educación.

En su desarrollo participan siempre profesores del Programa de nuestra alma máter, tanto como invitados de otras universidades de Colombia y otros ambientes académicos. En esta dirección se procura discutir lo educativo desde y en su universalidad.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRI-
TAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

CÁTEDRA DOCTORAL

Diversidad e inclusión en educación

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Diana Lineth Parga Lozano
**Coordinadora Doctorado
Interinstitucional en Educación**

Autores

Ángela Camargo
Dora Manjarrés
Carolina Soler Martín
Jorge Posada
Sandra Guido
Claudia Rozo
Angie Benavides
Sonia Mireya Torres Rincón
Christian Hederich Martínez
Mailing Rivera Lam
Eduardo Delgado Polo
Diana Margarita Abello Camacho
Olga Lucía León Corredor
Elba Azucena Martínez Cárdenas
Weimar Muñoz Villate
Luis Alexander Castro Míguez
Norma Constanza Castaño Cuéllar
Libia Vélez Latorre
Mariangela Scarpini.
© Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición: Bogotá, 2025

ISBN impreso: 978-628-7760-67-7
ISBN PDF: 978-628-7760-65-3
ISBN ePub: 978-628-7760-66-0

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 17
Diversidad e inclusión en educación

Hecho el depósito legal que ordena
la Ley 44 de 1993 y decreto
reglamentario 460 de 1995.

Universidad Pedagógica Nacional
Edificio Administrativo
Calle 72 # 12-77, piso 3
editorial.upn.edu.co
Bogotá, Colombia

Preparación editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

María Alejandra Uribe Cadena
Edición

Martha J. Méndez
Corrección de estilo

Isabel Fajardo
Diagramación

Mauricio Esteban Suárez
Imagen de cubierta

Impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. /
Kimpres

Fechas de evaluación:
31-07-2024/03-08-2024

Fecha de aprobación:
19-06-2024



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Los compiladores de la presente obra asumen plena responsabilidad por cualquier reclamación que se presente en relación con su contenido, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad Pedagógica Nacional, la cual actúa como un tercero de buena fe.

Ángela Camargo Uribe, Sandra Guido Guevara y Dora Manjarrés Carrizalez
Compiladoras

CÁTEDRA DOCTORAL
Diversidad e inclusión en educación

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Diversidad e inclusión en educación / Ángela Camargo Uribe, Sandra Guido Guevara y Dora Manjarrés Carrizalez, compiladoras más diecisiete autores más. – Primera edición. --Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional, 2025.

328 páginas. – (Colección Cátedra Doctoral No. 17)

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

El prefacio y un capítulo se encuentran en el idioma portugués.

ISBN impreso: 978-628-7760-67-7

ISBN PDF: 978-628-7760-65-3

ISBN ePub: 978-628-7760-66-0

1. Educación Inclusiva. 2. Sociología de la Educación. 3. Igualdad en la Educación. 4. Formación Profesional de Maestros. 5. Educación de Personas con Discapacidad Física. 6. Igualdad de Oportunidades 7. Museo Táctil – Experiencias. I. Camargo, Ángela, compiladora. II. Manjarrés, Dora, compiladora. III. Guido, Sandra, compiladora.

370.115

ÍNDICE

PRÓLOGO	13
---------	----

PRIMERA PARTE. REFLEXIONES

DISENSOS Y CONSENSOS ENTRE INCLUSIÓN Y JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN	23
--	----

Carolina Soler Martín

PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SOBRE INTERCULTURALIDAD, DIFERENCIA E INCLUSIÓN	49
--	----

Jorge Posada Escobar, Sandra Guido Guevara,
Claudia Rozo Sandoval y Angie Benavides Cortés

IDENTIDADES, CUERPOS Y DISIDENCIAS: RETOS EN EDUCACIÓN	81
---	----

Sonia Mireya Torres Rincón

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA COGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS MÚLTIPLES APROXIMACIONES	103
---	-----

Christian Hederich Martínez

UMBRALES ANTROPOLÓGICOS DE APRENDIZAJE PARA SOCIEDADES INCLUYENTES	129
---	-----

Mailing Rivera Lam

SEGUNDA PARTE. POSIBILIDADES

DOCENTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: EXPERIENCIA, SABER Y ENSEÑANZA	151
---	-----

Eduardo Delgado Polo

COGNICIÓN, APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y PÉRDIDA AUDITIVA	163
---	-----

Diana Margarita Abello Camacho

EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: OPORTUNIDAD PARA ENRIQUECER LAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	183
---	-----

Dora Manjarrés Carrizalez

TERCERA PARTE. RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

UNA PERSPECTIVA INCLUYENTE Y CUATRO GIROS NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA	207
--	-----

Olga Lucía León Corredor, Elba Azucena Martínez Cárdenas,
Weimar Muñoz Villate y Luis Alexander Castro Míguez

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA	247
---	-----

Norma Constanza Castaño Cuéllar

ACCESIBILIDAD COGNITIVA Y LECTURA FÁCIL: HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	273
--	-----

Libia Vélez Latorre

UN PATRIMONIO CULTURAL PARA TODOS: LA EXPERIENCIA DEL MUSEO TÁCTIL ESTATAL HOMERO EN ITALIA	299
--	-----

Mariangela Scarpini

Traducción de Connie Cardona

SOBRE LOS AUTORES	321
--------------------------	-----

LISTA DE TABLAS

Tabla 2.1. Tesis y artículos por Universidad del DIE	57
Tabla 2.2. Tesis y artículos por énfasis	57
Tabla 2.3. Tesis y artículos por periodos 2006-2021	57
Tabla 3.1. Comparación matriz de identidades normativas y disidentes	86
Tabla 4.1. Patrones de aprendizaje y sus descriptores	117
Tabla 9.1. Categorías que determinan la producción de significados compartidos	218
Tabla 11.1. Ejemplos de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual	278
Tabla 11.2. Ejemplos de limitaciones significativas de la conducta adaptativa	279

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1. Metodología: tendencia fuerte	68
Figura 2.2. Metodología: tendencia media	70
Figura 2.3. Metodología: tendencia baja	71
Figura 4.1. Componentes del aprendizaje	116
Figura 9.1. Etapas de desarrollo y fortalecimiento de comunidades de práctica de profesores	219
Figura 9.2. Prácticas escolares de construcción de corrales con técnicas de agrimensura para los ángulos rectos en campo abierto	221
Figura 9.3. Etnorrelativo: las estructuras sociales y espaciales cambian	222

Figura 9.4. Producción escrita de estudiante fase inicial	222
Figura 9.5. Avance en producción escrita presentación de situaciones problema	223
Figura 9.6. Desarrollo alcanzado en la escritura y en la identificación de un problema aritmético	223
Figura 9.7. Imagen sobre el teorema de Newton-van Heuraet	226
Figura 9.8. Imagen sobre el significado parcial 5 de la integral definida	227
Figura 9.9. Escalera: tecnología primaria	229
Figura 9.10. Representación del espacio del problema y trayectoria de juego con 4 bloques por color	229
Figura 9.11. Juego con tres fichas de cada lado	230
Figura 9.12. Cambio de emoción y desarrollo de razonamientos en torno al juego	231
Figura 9.13. Articulación de seguimiento de trayectoria de juego la Escalera y ondas EEG de atención	231
Figura 9.14. Relación entre las señas y la representación de la cantidad percibida	234
Figura 9.15. Giros hacia la perspectiva incluyente	236
Figura 10.1. Enseñanza de la biología según una perspectiva compleja y contemporánea	264

PRÓLOGO

Una cátedra en diversidad e inclusión en educación permite recoger tres perspectivas para su abordaje: el de la reflexión en la búsqueda de precisión y profundidad conceptual; el de la construcción de un marco de posibilidades educativas para su realización, y el de la respuesta pedagógica en contextos específicos de enseñanza. En consonancia con ello, la presente publicación, que recoge buena parte de los contenidos de la decimonovena cátedra del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), se compone de tres secciones: “Reflexiones”, “Posibilidades” y “Respuestas pedagógicas”.

La primera sección, “Reflexiones”, inicia con el capítulo de Carolina Soler, quien presenta sus ideas sobre las relaciones entre educación y justicia social, en medio de las políticas de época respecto a la educación inclusiva. La autora propone varios lugares de enunciación con respecto a las injusticias y justicias sociales en educación y en la escuela y a la equidad en el marco de la justicia social. La comprensión de la inclusión educativa es analizada por la autora según fundamentos axiológicos y normativos para, al final, dar cuenta de algunos consensos y disensos entre la inclusión y la justicia social. El capítulo pone en tensión los conceptos de *justicia social* e *inclusión*, con un importante uso de fuentes documentales y teóricas actualizadas al campo de la educación y la pedagogía, lo que da cuenta de la larga trayectoria de la autora en este campo.

En el segundo capítulo de esta sección, Jorge Posada, Sandra Guido, Claudia Rozo y Angie Benavides dan cuenta de los resultados del proyecto de investigación titulado “Interculturalidad, diferencia e inclusión: producción académica en el Doctorado Interinstitucional en Educación”, realizado en el 2022. El proyecto tuvo el propósito de realizar un análisis transversal de la investigación en los campos

de la diferencia, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad en educación, a partir de la producción académica del DIE, en el periodo comprendido entre el 2006 y el 2020. Con base en el estudio documental de tesis doctorales y artículos publicados en revistas indexadas por los grupos de investigación que trabajan los temas descritos, los autores analizan las apuestas teóricas y metodológicas para luego identificar los lugares comunes y divergentes de los distintos abordajes sobre estos temas. El trabajo explicita el interés por conocer y analizar el estado actual de la investigación sobre educación en relación con la inclusión, la diversidad, la diferencia y la interculturalidad, conceptos que registran amplia difusión desde la década de los noventa.

En el capítulo 3, Sonia Torres asume como propósito incorporar los desarrollos de la perspectiva crítica de género en los procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad para el campo de la educación. La clave, según la autora, son los análisis interseccionales y los diálogos interculturales. El texto tiene tres apartados: en la primera parte se realiza una reflexión conceptual sobre las identidades de género y la herencia del patriarcado, el colonialismo y el racismo para su tratamiento; en la segunda parte, se trabajan las disidencias sexo-genéricas en el aula y, por último, se plantea una propuesta analítica y política que articula las pedagogías feministas al proceso de inclusión. El capítulo fundamenta de manera clara los conceptos de identidad, interseccionalidad y orientación sexual y presenta una interpelación muy importante al lugar que la universidad tiene para incorporar la justicia de género en dicho escenario. Es interesante observar cómo este trabajo va llevando al lector desde la realidad macrosocial de la perspectiva de género hasta lo que ocurre en el aula. Es especialmente sugestiva la alusión a la historia del minotauro de la mitología griega, personaje que, en su condición de anomalía y desmesura, nos recuerda la manera como se asume históricamente la diversidad de género.

El capítulo 4 reflexiona sobre la diversidad intelectual. En su escrito, Christian Hederich Martínez aborda la discusión sobre posibles formas de entender la diversidad cognitiva en el contexto educativo. En su apartado inicial, el profesor Hederich propone dos alternativas para este abordaje: la perspectiva por capacidades y la perspectiva por modalidades. En su presentación del enfoque

diferencial de capacidades intelectuales, el autor hace un recorrido por el desarrollo del concepto de *inteligencia* y expone las problemáticas asociadas con su uso en el entorno educativo. Por su parte, los apartados correspondientes al enfoque por modalidades describen una evolución conceptual que comienza con la noción de *estilo cognitivo*, pasa por la de *enfoque de aprendizaje* y llega finalmente a la idea de *patrón de aprendizaje*. La perspectiva de estilos, enfoques y patrones (SAP, por sus siglas en inglés) se acerca cada vez más a la realidad del aula para que, al tiempo que se identifican diferencias, estas se incluyan en procesos de enseñanza-aprendizaje abordables de manera diversa y fructífera.

La sección de reflexiones culmina con el capítulo 5: “Umbrales antropológicos de aprendizaje para sociedades incluyentes”. Su autora, Mailing Rivera Lam, introduce la explicación de los umbrales antropológicos y la etnografía educativa como posibilitadores de la comprensión de los sentidos que dan los estudiantes a los aprendizajes. Después profundiza en estudios específicos que ha realizado el grupo de investigación en antropología educativa de la Universidad de Antofagasta, Chile, en el marco de materiales, recursos e investigaciones a partir de los Referentes Curriculares de Aprendizaje AlterNativa y el encuentro con la Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia (Riesc-Acacia). El escrito presenta una reflexión investigativa y un testimonio sobre la discapacidad, la diversidad y la inclusión desde una perspectiva antropológica.

En la segunda sección del libro encontramos disertaciones y experiencias relacionadas con la construcción de un marco de posibilidades educativas para abordar la diversidad y la inclusión. Inicia la sección el capítulo 6, de la autoría de Eduardo Delgado Polo. El texto da cuenta de la investigación doctoral del autor que aborda la experiencia cercana con la discapacidad como posibilidad para crear nuevas formas de la enseñanza. El estudio se realizó con la participación de seis profesores universitarios con discapacidad y consistió en tres aproximaciones: la primera, un enfoque biográfico-narrativo centrado en la historia de vida y la experiencia con la discapacidad. La segunda se centró en la observación de sesiones de clase de cada maestro para ubicar en cada uno de ellos gestos docentes y modalidades de enseñanza particulares. En la tercera aproximación se identificaron las percepciones de los estudiantes

frente a tres dimensiones del estilo de enseñanza de sus profesores: interacción social, gestión de aula y estrategias de enseñanza. El texto del profesor Delgado Polo constituye un llamado para encontrar en la discapacidad saberes que se construyen gracias a ella y que le aportan a campos generales de conocimiento como la pedagogía.

En el capítulo 7, el segundo de esta sección, Diana Abello Camacho inicia con la presentación, mediante datos estadísticos a nivel mundial y nacional, de la situación lingüística y educativa de las personas sordas o con algún grado de pérdida auditiva. Este panorama permite identificar una alta población en edad escolar que debe ser atendida. Después, la autora presenta la relación entre lengua y desarrollo para esta población, abordando según las trayectorias vitales diversas experiencias de niños sordos o con pérdida auditiva desde múltiples situaciones a las que los estudiantes se enfrentan en el desarrollo lingüístico (oralidad, lengua de señas, bilingüismo) y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo, social y emocional; allí se presentan propuestas de intervención. Para finalizar el capítulo, se examinan algunas consideraciones educativas relacionadas con el momento de acceso a la lengua de señas, la naturaleza de la educación que reciben los niños y las niñas y algunas precisiones frente a la educación básica y el fortalecimiento del proceso educativo mediante profesores sordos y la enseñanza de la lengua señas colombiana a lo largo de toda la trayectoria escolar.

Continúa la sección de posibilidades con el capítulo 8, de la autoría de Dora Manjarrés Carrizalez. Aquí la investigadora presenta, en primer lugar, un análisis de los discursos y del marco político global que ha sustentado la educación para todos como compromiso mundial, propuestas para hacer efectiva la educación inclusiva, haciendo énfasis en el reconocimiento de las diferencias individuales en el aprendizaje y en las diversas formas de acceder a la información, como posibilidad para identificar elementos que permitan enriquecer las didácticas en las aulas y en las escuelas. En segundo lugar, desarrolla un análisis de las oportunidades que, en materia educativa, permite pensar las diferencias individuales de algunos, considerados minorías, en este caso los estudiantes con alguna discapacidad, para el favorecimiento educativo de todos los estudiantes en el contexto

escolar, en el marco de los compromisos mundiales que apuntan a fortalecer estrategias que permitan disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación.

En su tercera y última sección, esta publicación presenta las respuestas pedagógicas para la enseñanza, que permitan favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en las escuelas. El capítulo 9, planteado por los profesores Olga Lucía León, Elba Azucena Martínez Cárdenas, Weimar Muñoz Villate y Luis Alexander Castro Míguez, propone que, para alcanzar una educación matemática para todas las personas, se ha de pasar por una serie de cambios —giros— en la orientación de esta educación o en algunos de sus componentes. El documento aporta al desarrollo de lo que se puede considerar como una perspectiva incluyente para la educación matemática con componentes básicos, como la relación entre libertad y educación matemática; una perspectiva de inclusión y equidad en las prácticas profesionales de los profesores de matemáticas; ambientes de aprendizajes accesibles con reconocimiento de afectividad y comunidades de prácticas educativas. La presencia de estos componentes en investigaciones realizadas revela la emergencia de los cuatro giros, que se documentan en su estado de reconocimiento inicial y que se pretende se constituyan en objetos de reflexión para el campo de la educación matemática incluyente.

El capítulo 10 corresponde al texto “Inclusión y equidad en la enseñanza de la biología” de la profesora Norma Constanza Castaño Cuellar. La autora analiza aspectos relacionados con los procesos de racialización que se dan en la enseñanza de la biología y cómo estos originan exclusión principalmente en comunidades diversas minoritarias. Se evidencia que estos procesos se producen históricamente desde la organización colonial del mundo y subsisten en nuestros tiempos contemporáneos de auge de la inteligencia artificial. Además de plantear la urgencia de construir conocimientos alternativos para la enseñanza de la biología, se muestran posibilidades surgidas de experiencias desarrolladas por el grupo de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural.

El capítulo 11, presentado por Libia Vélez Latorre, presenta elementos de la perspectiva llamada *accesibilidad cognitiva* en relación con la lectura fácil como posibilidad de acceso al aprendizaje y la

participación en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Luego de una exposición amplia sobre lo que se entiende por *discapacidad intelectual* y cómo se ha construido la categoría en el discurso sobre discapacidad, la autora pasa a presentar cifras sobre la discapacidad intelectual y la educación de la persona con discapacidad intelectual en Colombia. El capítulo finaliza con la descripción de una experiencia de accesibilidad cognitiva para la lectura, en desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia, que se llama *lectura fácil*, cubre elementos curriculares, pedagógicos y de diseño y elaboración de materiales.

Finalmente, Mariangela Scarpini, en el capítulo 12, “Un patrimonio cultural para todos: la experiencia del Museo Táctil Estatal Homero en Italia”, presenta una reflexión y experiencia que ha favorecido el acceso al patrimonio cultural, en algunas circunstancias en las cuales la participación y el acercamiento a la información parece tratarse de un reto particularmente desafiante, aunque las leyes nacionales e internacionales garantizan el ejercicio de un derecho universal: acceder a los tesoros culturales, por ejemplo, obras de arte. Así, presenta la experiencia de Italia en el Museo Táctil Estatal Homero, importante por tratarse de una propuesta de alta sensibilidad, que otorga la oportunidad de tocar y explorar más de 150 esculturas, lo que claramente beneficia el acceso a la educación, participación e inclusión.

Como se observa, este volumen de la cátedra doctoral ha ofrecido un panorama de temáticas que dan cuenta de la emergencia de la diversidad como campo del saber con múltiples dimensiones y aproximaciones. Obedeciendo la perspectiva multi e interdisciplinaria de esta emergencia, a ellas contribuyen la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía y los estudios de género. Se trata sin duda de una perspectiva que ha dejado de ser un problema (social, cultural o pedagógico) para ser parte de la solución a los retos y derroteros que nos presenta la educación del siglo xxi.

Asimismo, esta cátedra ha permitido constatar la evolución del ideal de la inclusión, desde acciones iniciales de carácter normativo, pasando por el desarrollo de un repertorio de recursos pedagógicos que la hicieran posible, hasta llegar a apuestas discursivas profundas

y complejas. La inclusión se desliga entonces de la discapacidad para acompañar experiencias de diversidad en los planos social, cultural, cognitivo y afectivo.

Esperamos dejar en los lectores respuestas, pero sobre todo preguntas. *Diversidad e inclusión en educación* no implica diferencialismo, implica más bien equidad.

DORA MANJARRÉS CARRIZALEZ

SANDRA GUIDO GUEVARA

ÁNGELA CAMARGO URIBE

Bogotá, febrero del 2024

PRIMERA PARTE
REFLEXIONES

Disensos y consensos entre inclusión y justicia social en educación

Carolina Soler Martín

INTRODUCCIÓN

El presente texto recoge aprendizajes y reflexiones de aproximadamente una década, en los cuales me he preguntado acerca de las relaciones entre educación y justicia social en medio de las políticas de época respecto a la educación inclusiva. Son varias las investigaciones, los espacios de docencia en pregrado y posgrado, así como los diálogos con estudiantes en asesorías de tesis y en la lectura de tesis como evaluadora los que acojo para presentar algunos lugares de enunciación acerca de la justicia social y las inclusiones, así como disensos y consensos entre estas. De ninguna manera propongo polaridades, sino una suerte de asuntos que considero relevantes para estudiar y para actuar epistémica y teóricamente, así como pragmáticamente, al relacionar a la educación, la escuela, la justicia social y las inclusiones.

Un escenario oportuno para compartir disensos y consensos fue la Cátedra Doctoral del Doctorado Interinstitucional en Educación ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en el primer semestre del año 2023, titulada Diversidad e Inclusión en Educación. Este escenario abrió la puerta para visibilizar y compartir interpelaciones a las educaciones y pedagogías actuales según un interés particular: las apuestas por el reconocimiento de las tensiones, líneas de análisis y de fuga, problemáticas y avances vigentes comprendidas en medio del encuentro de diferencias entre subjetividades, identidades, culturas, situaciones sociales y todo lo que convoca la pluralidad y heterogeneidad propias humanas. Como parte del eje temático de Estudios sobre inclusión, se estimó relevante la discusión con los referentes de justicia social y educativa.

El texto está organizado en tres momentos. Como punto de partida, presento varios lugares de enunciación en relación con injusticias y justicias sociales en educación y en la escuela, esto en medio de relaciones entre lo macroestructural y las micropolíticas institucionales y del aula, así como entre subjetividades. Luego, en el segundo momento, articulado a una idea de equidad que está en el marco de una de las perspectivas de justicia social, la más liberal e individualista, presento una comprensión de inclusión educativa con fundamentos axiológicos y normativos —no tanto epistémicos y políticos—, ligada a las acciones afirmativas y, por tanto, insuficiente para cambios estructurales en la educación y la escuela.

A partir de lo anterior, en el tercer momento desarrollo algunos consensos y disensos entre inclusión y justicia social en educación.

LUGARES DE ENUNCIACIÓN ACERCA DE LA JUSTICIA SOCIAL

24 El punto de partida de este texto coincide con el de varios autores latinoamericanos que desde los años sesenta del siglo xx han mirado a la educación y a las escuelas de nuestra región, de sus países particulares o de experiencias puntuales, y que, en esos años como en la actualidad, resaltan la pluralidad y el arraigo de injusticias producidas y reproducidas social y educativamente sobre muchos seres humanos. Estos autores en ocasiones, y actualmente cada vez más, visibilizan los acercamientos y concreciones a una educación y una escuela menos injusta.

De forma general, y como aproximación a algunos referentes, enuncio dos vías para analizar las relaciones entre injusticias y justicia social, educación y escuela. Vías complementarias para comprender y también para actuar en los diferentes marcos de la justicia social.

Una vía se gesta entre estructuras socioculturales, y sistema e instituciones educativas. Esta vía analiza injusticias que, de lo macro, estructural u objetivo (políticas, sistema económico, diferenciaciones socioculturales y territoriales) inciden en la educación, específicamente en la escuela oficial. Aquí se encuentran estudios, por ejemplo, sobre las desigualdades sociales, pobreza y escuela y la deficiente distribución de recursos para la educación (Muñoz, 2014; Tedesco, 2012). En estos marcos, la transformación hacia mayor justicia

requiere principalmente otras políticas socioeconómicas y, con esto, cambios en los sistemas que conduzcan a cambios en la vida de los seres humanos.

Otra vía se gesta en medio de la gramática escolar, la vida escolar, o de la micropolítica de las instituciones y el aula. Esta analiza la reproducción de injusticias de lo macro en esta vida escolar, así como la producción y el carácter subjetivo de estas injusticias en lo micro, por ende, apuesta principalmente desde estas subjetividades a las transformaciones. Aquí se encuentran estudios, por ejemplo, sobre injusticias curriculares desde su implementación en una u otras escuelas (en contenidos, evaluaciones, organización escolar), y su mayor o menor relación con racismos, xenofobias, homofobias, transfobias, capacitismos, aporofobias, misoginias, así como también sus intersecciones, entre otras formas de injusticias (Soler *et al.*, 2018; Southwell y Romano, 2013; Tarabini, 2018).

Los referentes e investigaciones pueden tomar una u otra vía o proponer articulaciones relevantes entre lo macro y lo micro en términos de injusticias sociales; pueden moverse en diferentes perspectivas filosóficas políticas sobre lo justo e injusto; pueden tener en cuenta más o menos arraigos históricos de algunas injusticias. En ese gran campo de producción, lo cierto es que, en la vida real y cotidiana, las injusticias sociales se viven en el cuerpo, la dignidad, la subjetividad, la identidad de los sujetos individuales o colectivos.

Para suscitar algunas reflexiones iniciales, replico algunas preguntas que he planteado a estudiantes en las clases y seminarios de justicia social y educación: ¿qué injusticias han vivido en ámbitos educativos? ¿Por qué creen que es una injusticia? ¿Cuándo creen que han sido injustas o injustos en ámbitos educativos? ¿Se han reparado las injusticias? ¿Cómo?

A partir de dar lugar a las experiencias de injusticias y de justicias desde el plano social y de las interacciones y decisiones humanas, no desde el plano divino ni sobrenatural, se abren los diálogos acerca de las posibles causas, las formas explícitas e implícitas o sutiles que toman las injusticias, la legitimación de muchas de estas, el lugar de las estructuras y también de los sujetos y las subjetividades en dichas injusticias y justicias, así como cierta dificultad para vernos como sujetos injustos, para acordar formas de reparación y no repetición, entre otros diálogos posibles. Las respuestas a dichas preguntas,

muchas dolorosas e indignantes, ratifican la vigencia de las injusticias en diferentes esferas humanas; también exaltan la idea de que no es un asunto únicamente de minorías, y varias respuestas hacen comprensibles las relaciones macro y micro.

En un breve, aunque no exhaustivo, recorrido histórico de las relaciones entre injusticias, justicia social, educación y escuela en nuestra región, pueden rastrearse enunciaciones explícitas desde la década de los años sesenta. Por ejemplo, en 1964 el mexicano Pablo Latapí expuso en su artículo titulado “Educación y justicia social” que “no basta hacer gratuita la escuela para que todos los niños sean iguales ante ella” (párr. 5). La noción de igualdad del momento enfatizó en las desigualdades económicas y su influencia en las desigualdades educativas; se hicieron evidentes las pocas posibilidades que tienen los estudiantes de sectores pobres de terminar sus estudios y, luego, las pocas posibilidades de un futuro laboral con ingresos dignos. Este tema se relaciona con la movilidad social.

Aunque el autor desarrolla otros aspectos macrosociales en el texto mencionado y en otros a lo largo de su vida —por ejemplo, respecto a la masificación de escuelas y maestros—, afirma que desde la función estructural de la escuela en relación con la justicia social los asuntos cuantificables no son suficientes por cuanto “Más importante sería fijarnos en el contenido de la educación y examinar si este está inspirado por una filosofía que fundamente un orden social justo” (Latapí, 1964, párr. 3). Desde este lugar se puede interpretar que la noción de igualdad se amplía a otras dimensiones, no solo la económica, pues por contenido podríamos comprender en la actualidad aspectos referidos a las injusticias y justicia social en dimensiones culturales, políticas, epistémicas, entre otras, que se tejen y debaten en las instituciones educativas y su gramática.

Las afirmaciones de Latapí (1964) fueron unas entre muchas de autores latinoamericanos que conformaron un nicho de investigación desde la sociología de la educación y luego desde algunas pedagogías y filosofías de la educación. Este nicho se fundamenta en estudios macro y micro centrados en las injusticias sociales y su relación en y con la educación.¹ Las teorías de la dependencia, de los aparatos

¹ Aproximadamente desde los años sesenta, según Pereda *et al.* (2015), impulsados por la teoría de la dependencia “[...] en los círculos pedagógicos de América Latina comienzan a aparecer los gérmenes de un pensamiento educativo que, tanto en su carácter, en su contenido,

ideológicos, la reproducción, la resistencia, la violencia simbólica y de las hegemonías, con autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, o Antonio Gramsci, fueron referencia desde los años setenta para los intelectuales de la región y sus miradas a los sistemas educativos y la escuela.

Sin ánimo de agotar una larga lista de investigadores del campo, pero con la necesidad de enunciar a algunos de ellos para continuar en la tónica de referentes comunes, de este nicho de investigación hacen parte, por ejemplo, Paulo Freire (1971), Florestán Fernández (2015), Adriana Puiggrós (1984, 1994), Cecilia Braslavsky (1985), quienes exaltan para el campo educativo de nuestra región la modernidad injusta y desigualadora, las hegemonías y homogenizaciones, el analfabetismo, el fracaso y la deserción escolar. Estos elementos tensionan la expansión de los sistemas escolares de la región en clave de quienes siguen quedando por fuera de la escolarización, pero, además, tensionan los fundamentos y fines de dicha expansión ante el avasallador capitalismo económico y su influencia en la educación, la colonización cultural y política que planteó el desarrollo desde las distancias entre centro y periferias y la dependencia de organizaciones internacionales con carácter globalizador, entre otros factores.

De forma paralela, experiencias de educación intercultural, propia, popular, comunitaria, de etnoeducación, avanzan en nuestra región desde los años setenta como apuestas de resistencia, como alternativas a la escuela oficial masiva y con intenciones de transformación de las realidades sociales y de los fines y medios escolares. Muchas de estas experiencias derivan de movimientos sociales que denuncian injusticias sociales en relación con el sistema económico devastador de territorios, la desestimación de saberes propios y ancestrales, y la subalternización de subjetividades.²

así como en su direccionamiento, se opone a la tendencia tradicional prevaleciente en la educación para la población escolarizada, tanto de carácter público como privado, y que van perfilándose bajo denominaciones de ‘educación democrática’, ‘educación liberadora’, ‘pedagogía participativa’, ‘educación popular’, entre otros” (p. 8).

2 En Soler y Martínez (2023) se amplía el recorrido histórico de la incursión de la noción de *justicia social* en los estudios y apuestas de nuestra región desde los años sesenta.

A finales de los setenta, a partir de la obra de Jhon Rawls (1995) y en el campo de la filosofía política se da fuerza a una noción de justicia social. Aunque es relevante indicar que la historia de la noción más afianzada de justicia social remite a Platón y Aristóteles, a la Iglesia católica, a la idea kantiana de dignidad, a la organización internacional del trabajo y a los Estados sociales de derecho, no se niega que la obra de Rawls abre una discusión y da pautas para el debate sobre justicia social en las políticas, en la academia, en los sistemas educativos y en la escuela de nuestra región. Parte del discurso de la justicia social se centra en la equidad, entendida como acciones afirmativas, desigualdades justas, igualdad de oportunidades y otras acciones con sus consecuencias y discusiones.

Desde la filosofía política y luego de la aparición del libro *Teoría de la justicia* de Rawls, se ha pluralizado la noción de justicia social. En el tono de seguir la reflexión conjunta, propongo pensar en qué noción o nociones de justicia social reconocemos.

Me atrevo a decir, al recoger diferentes lecturas y al escuchar en otros momentos diversas respuestas, que la justicia social oscila entre ser principio, fin, virtud, marco, lucha, verbo y criterio, entre otras posibilidades. Sin embargo, al cambiar la pregunta y centrarla en la pregunta *¿qué noción o nociones de injusticia social reconocemos?* he escuchado palabras como *inequidad, exclusión, marginación, opresión y discriminación*.

Con lo anterior, entre otras posibilidades de acercarse a una noción, la discusión puede ser en el plano moral, político, ético, jurídico, filosófico o educativo; puede comprenderse la justicia social en un plano de abstracción e ideal, basada en la filosofía liberal, con referencia a los contratos sociales racionales, las libertades individuales y la igualdad de oportunidades, por ejemplo; o bien, comprenderse en otros planos inmanentes y vivenciales con base en las experiencias de injusticias en las identidades, subjetividades, posiciones y condiciones, para, desde estas, construir justicia.

A partir de la filosofía liberal, contractualistas como Rawls consideran que, en una posición de iguales razonables, de individuos autónomos y morales, desde el consenso en palabras de Habermas, y desde el velo de ignorancia para evitar favoritismos, la idea de justicia abstracta define principios universales y actuaciones para maximizar libertades y oportunidades para “todos”, y esta idea se sitúa en las

instituciones. Aquí es relevante pensar en la imagen típica de justicia: una mujer, con los ojos vendados, que sostiene en una mano una balanza y en la otra una espada.

Esta imagen representa objetividad, sin miedos ni favoritismos pues la justicia es ciega e imparcial; equilibrio, pues sopesa argumentos de las partes; y poder y autoridad para hacer cumplir las decisiones.³ Recordemos en este punto, y con un salto hacia comienzos del siglo xxi, las múltiples investigaciones que revisaron manuales de convivencia escolares, observadores escolares o cuadernos viajeros y que mostraron cómo se aplicaron a los estudiantes principios casi penales que quedaron registrados en dichos textos, se castigaba al culpable y se premiaba al sujeto moral ideal como únicas opciones. Los registros se asemejaban a prontuarios con anotaciones que se sumaban y luego justificaban —y hasta predecían— la expulsión, la pérdida del año escolar o el fracaso escolar pues el individuo no había cumplió con el ideal de estudiante y, por ende, era justo un castigo. La justicia ciega e imparcial derivada del liberalismo elimina el significado social de identidad. Las personas somos tratadas como individuos, no como sujetos en posiciones sociales basadas en rasgos identitarios; además, lejos de comprendernos como sujetos a estructuras e historias que naturalizan y mantienen desigualdades sociales que luego tienden a reproducirse en las instituciones educativas. Más adelante retomaré esta imagen típica de justicia.

Ahora bien, ante la pregunta de qué es la justicia social, la noción se amplía desde su multidimensionalidad pues, dirá Nancy Fraser (2008) —filósofa liberal, feminista, crítica y posestructuralista— y otros autores, como Axel Honneth (2007; Fraser y Honneth, 2006) y Marion Young (2000, 2011), que la justicia social se comprende desde una esfera económica y la desigual distribución de bienes materiales y simbólicos, pero que esta se relaciona estrechamente con una dimensión política, pues los ideales y concreciones de democracia remiten a la desigual participación de los sujetos en las decisiones que afectan sus vidas, lo cual es injusto, así como en la dimensión

3 En el antiguo Egipto fueron las diosas Maat e Isis quienes representaron la idea de justicia. En la mitología griega fue la diosa Temis (orden). En el 452 a. C. el papa León el Grande afianzó esta imagen. Aproximadamente en 1306 Giotto pintó una imagen de “Giustitia”. A finales del siglo xv Hans Giengen creó la estatua de la mujer ciega en referencia a los ojos vendados de la diosa romana Fortuna (la suerte), con la diosa griega Tique (el destino) y la espada de Némesis (la venganza). Esta imagen se retomó durante la Revolución francesa.

cultural es injusta la carencia de reconocimiento de quien se es o la tergiversación de este reconocimiento. Las tres dimensiones, además, son interdependientes.

Esta perspectiva multidimensional en los planos económico, político y cultural ha tenido una gran recepción académica en nuestra región en las últimas dos décadas. La multidimensionalidad ha servido como lente para analizar realidades educativas y escolares injustas. La mirada a la dimensión política de la justicia social ha sido útil para argumentar las deficientes y amañadas formas de participación y democracia que se viven en muchas escuelas, es fácil identificar en tesis de estudiantes y en investigaciones sobre el tema, los vicios de los gobiernos escolares, las falsas participaciones de los estudiantes en estos, o los autoritarismos ante decisiones que afectan a la comunidad educativa. Es fácil identificar los fallidos reconocimientos nombrados como estereotipos, prejuicios, estigmatizaciones ante estudiantes y también ante maestros, bien sea por su nacionalidad, capacidades, identidades de género, y con un auge reciente, hay estudios que desde la interseccionalidad, o desde otras herramientas analíticas, articulan características que son oprimidas y, por tanto, abonan a la comprensión de las injusticias en la educación.

Temporalmente, a finales de los ochenta con Henry Giroux (1997) y Peter McLaren (1998), se da continuidad a las teorías de la reproducción y la resistencia con aportes a las pedagogías críticas y a las teorías curriculares que mantienen formas explícitas y sutiles de discriminación. Se siguieron así múltiples investigaciones en América Latina respecto a la educación y la escuela. Algunas tomaron con seriedad la idea y praxis del pluralismo crítico de que, ante el pluralismo cultural e ideológico de las sociedades democráticas, más que una teoría hipotética-argumentativa para resolver racionalmente desacuerdos, lo cual sería la teoría del consenso, se sigue posicionando la denuncia de injusticias vividas, valga decir en la vida real, por muchos seres humanos —algunos de ellos estudiantes y maestros en las escuelas—, para que con base en esta visibilización y los disensos propios del pluralismo, se construyan otros sentidos y órdenes sociales.

Desde otros lugares, con distancias de la filosofía liberal, individualista, abstracta e institucional, se posicionan nociones de justicia social relacionadas con las injusticias del día a día y condiciones de

posibilidad para evitarlas, nociones desde lugares como el orientalismo, los estudios de la India, la producción africana, y también estudios culturales y críticos latinoamericanos, norteamericanos y europeos. Una noción de justicia social no ideal o trascendental, sino una que cada vez tiene más fuerza, o cada vez vamos comprendiendo mejor y amalgamamos o acomodamos a las diferentes situaciones, es aquella que mira a los sujetos (recordemos la imagen tradicional de justicia), es decir que se quita la venda de los ojos y mira sus historias, culturas, deseos y necesidades; que logra visibilizar desigualdades estructurales afianzadas y naturalizadas en el tiempo, para desde allí, crear con los sujetos otras realidades.

Esta noción de *justicia* analiza las reglas de deliberación y su pretendido equilibrio (recordemos la balanza), pues estas reglas operan como formas de poder que silencian y desvalorizan las ideas, los lenguajes, los argumentos y las formas de comunicación y de ser de muchos sujetos. Una justicia social que analice las normas y reglas, en diferentes esferas humanas, por cuanto estas privilegian a algunos y denigran a otros (ya comprendemos que no todo lo legal y normativizado es justo; por ejemplo, no porque esté en el manual de convivencia es justo).

Una justicia que en medio de la complejidad de las situaciones que marginan, oprimen, discriminan —las cuales muchas veces están soportadas por estructuras de larga historia y están naturalizadas y legitimadas— no solo busque culpar a alguien para que repare la injusticia (pensemos en la espada del ícono de la justicia y el poder para hacer cumplir decisiones), sino que, siguiendo a Young (2011) y su lectura de Arendt, avance al presente y futuro para analizar la responsabilidad de que la injusticia no vuelva a suceder. La culpa se sitúa en el pasado mientras que responsabilidad conlleva a que cada sujeto, individual y colectivo, se observe desde sus lugares de actuación para no hacer parte del proceso estructural que sostiene las injusticias, para no ser cómplice de sus silencios y para avanzar hacia la justicia. Allí, la idea de responsabilidad es política.

Con estas últimas relaciones, invito a imaginar una figura de justicia social distinta a la icónica occidental. Y en este brevísimo recorrido de algunas líneas de recepción de nociones de justicia social en los análisis de la educación y las escuelas de nuestra región, en las últimas dos décadas, las teorías decoloniales y poscoloniales, los

estudios feministas, indigenistas, étnicos, críticos de la raza, críticos de la discapacidad, *queer*, estudios de las diferencias, entre otros, siguen reafirmando las injusticias y siguen sus distintas —y a veces compartidas— luchas. En estos y otros estudios, se han sustentado como causas de las injusticias al patriarcado, la colonización y el capitalismo y se han dialogado en, para y desde la educación, con el conjunto de epistemologías y perspectivas del sur global, esto en términos de Santos (2003, 2006), Arturo Escobar (1991, 2018), Enrique Dussel (1998), Catherine Walsh (2005), y con referencias de Frantz Fanon, Stuart Hall y Zapata Olivella, entre otros.

Solo como ejemplos de estudios que articulan lo macro y lo micro y que toman una perspectiva de justicia social no icónica o tradicional, podemos reconocer investigaciones sobre injusticia cognitiva o epistémica, las cuales, desde críticas al colonialismo, como factor histórico y sociocultural, indican las decisiones a nivel macro, en las políticas, sobre aquellos conocimientos y saberes válidos para una sociedad que se han de enseñar en la escuela y la concreción en la vida de niños y niñas y sus comunidades que no se ven reconocidos allí, o ven sus tradiciones y saberes folklorizados y subvalorados, como sucede en muchos libros de texto. O bien, pensemos en estudios que retoman la matriz binaria que sustenta la idea de sujeto de la modernidad, en la cual razón se contrapone a emoción, bien a mal, autonomía a heteronomía, adulto a niño, normal a anormal y demás binarios que jerarquizan y que guían en la escuela expectativas y prácticas desigualadoras sobre estudiantes, por ejemplo, estudios de currículos en perspectiva de género.

En las últimas dos décadas son relevantes los desarrollos en referentes y acciones desde la justicia cognitiva y epistémica, justicia ecológica y biocéntrica (no antropocéntrica), o la justicia intergeneracional. Cada una con más o menos relaciones entre sí, con apuestas éticas, políticas y también pedagógicas, que han incorporado a las discusiones sobre el fin último de la educación y la escuela con sus sujetos.

Con lo anterior, *grosso modo*, intenté dar algunas pistas sobre la densidad y complejidad de las nociones de justicia e injusticias sociales y de sus relaciones con la educación y la escuela tanto macro como micro, así como la multidimensionalidad, el lugar desde la filosofía liberal y los otros lugares posibles. Si bien se puede detallar

aún más la densidad y complejidad, el término *injusticia social* requiere cierta concreción para que no pierda su potencia en la construcción de otros sentidos y órdenes sociales y para que no todo, y entonces nada, sea una injusticia social.

Para Shklar (2013), las injusticias sociales descartan infortunios, mala suerte, designios divinos o sobrenaturales. De plano, son producciones culturales y sociales, bien sea derivadas de acciones de algunos sujetos e instituciones desde ámbitos de poder, o inacciones y omisiones de otros, estos últimos como espectadores o cómplices pasivos. Estas producciones afectan la dignidad y el ser mismo de algunos sujetos individuales o colectivos, y conllevan y abonan al imaginario de que algunas vidas tienen menos valor.

Ahora bien, el término *justicia social* también requiere de cierta concreción. A modo de posibilidad, arriesgamos la idea de justicia social como un dispositivo para el análisis, la comprensión y la acción ante injusticias sociales y como provocación para construir otras realidades (Soler *et al.*, 2018).

En el anterior y ágil mapeo, una pregunta necesaria para el objetivo del presente texto es *¿en qué lugares se situó la o las inclusiones?* A continuación, se desarrollará esta pregunta.

LUGARES DE ENUNCIACIÓN ACERCA DE LA(S) INCLUSIÓN(ES) EDUCATIVAS

Para referirse a las inclusiones, en plural, es útil el planteamiento de Popkewitz (1994) respecto a que las reformas en las políticas educativas se constituyen en referentes para desvelar las formas de regulación social que se incorporan en recomendaciones pedagógicas y en subjetividades esperadas. Dice este autor que desde los años sesenta del siglo xx las coyunturas políticas, económicas y culturales llevaron a establecer un currículo desde campos académicos específicos del conocimiento como fuentes autorizadas de saber escolar; además, que se exaltó el individualismo objetivo, es decir, las habilidades y capacidades que posee cada individuo, distintas por supuesto, y que son aprovechables por el sistema de enseñanza.

La distribución desigual de habilidades y capacidades se enfrentaba entonces a un mismo currículo; así, legitimadas como diferencias objetivas, las capacidades innatas de los individuos o

grupos en la medida en que no disponen de las mismas condiciones o ventajas que otros, y con las políticas de acceso y masificación de la educación, condujeron a una pretendida “normalización de las disposiciones de los individuos, es decir en la capacidad de dirigir las actitudes individuales en el sentido deseado” (Bonaf, 1998, p. 190). En términos que circulan en nuestro medio académico reconocemos esto como homogenización o asimilación. Personas con discapacidad de comunidades étnicas, mujeres, desfavorecidos económicamente y una lista larga de individuos agrupados y señalados —valga decir que son los mismos sujetos de siempre— comenzaron a ser sujetos que también justificaban la expansión escolar para dirigir sus habilidades individuales.

Con la llegada de la década de los noventa toman fuerza las políticas compensatorias, las acciones positivas o afirmativas, la equiparación de oportunidades, pues la equidad se impone como alternativa ante la crisis social y como estrategia ante las políticas del mercado, el capitalismo y el neoliberalismo. Valga decir que aún con múltiples críticas vivimos en el presente políticas compensatorias. Y aquí, desde finales de los noventa y comienzos del presente siglo, se sitúan en gran parte los discursos y las políticas de la inclusión o las inclusiones.

Una aclaración importante es que, como plantean desde hace más de una década varios autores (Ocampo, 2015; Skliar *et al.*, 2008; Veiga-Neto y Corcino, 2011; Yarza, 2013, entre otros),

[...] se viene conformando un campo de análisis en el cual problematizar y desnaturalizar la inclusión educativa como imperativo jurídico incuestionable del momento actual, como centro inobjetable del derecho a la educación; como conjunto de valores aparentemente universales; como un orden nuevo para la escuela en su labor con sujetos para quienes no se pensó dicha escuela, y comprender así la producción de subjetividades. (Soler, 2019, p. 92)

Problematizar la inclusión no es ir en contra de esta, es sospechar de una verdad establecida, es tomar un imperativo de época que se presenta como blindado a cualquier crítica y desnaturalizarlo, analizar sus intereses de base y los planteamientos de este discurso dominante y también analizar las consecuencias para los sujetos reales. En analogía con lo planteado por Santos (2014) cuando afirma

que hemos sido objeto de los discursos de los derechos humanos, se puede decir que muchos sujetos han sido objetos de los discursos de la inclusión.

En los años noventa los organismos internacionales dieron impulso al discurso de la educación para todos en el marco del derecho a la educación, de la democracia y la ciudadanía. Aquí una acotación relevante, pues el debate sobre el derecho a la educación lleva consigo su traducción a metas restringidas para la educación en países como el nuestro, como el acceso y la matrícula en la escuela y su correlato con el cumplimiento de inclusión.

No repetiré las conferencias de organismos internacionales que desde esos años se han realizado, pues basta leer cualquier trabajo de grado o tesis que en las últimas dos décadas se haya interesado por el tema de la inclusión, o artículos sobre el tema para encontrar los mismos referentes. Tal vez al leer este párrafo se recuerde la Conferencia de Jontiem, el Foro Mundial en Dakar, la Declaración de Salamanca, la Unesco, autores como Booth y Ainscow y el índice de inclusión, entre otros de amplia difusión.

Como planteó Martínez (2004), el concepto de *educación* y su producción e investigación, dentro de lo cual estaría la inclusión,

[...] está marcada por imperativos funcionales que en gran medida vienen dados por instancias externas, más que por el desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o realidades educativas nacionales [...]. Las organizaciones internacionales [...] cuentan con un cuerpo de “expertos”, consultores y asesores con los cuales ofrecen definiciones de estrategias [...] cuentan con servicios de publicaciones bien financiados y, con ello, extraordinarias oportunidades para la distribución internacional y para ejercer la influencia global. [Y lo producido en América Latina] Casi siempre [...] son aplicación o comentario de las elaboraciones realizadas en otras latitudes. (pp. 20-22)

Las inclusiones mantienen esta perspectiva externa, son estrechas en su discurso por cuanto se fundamentan en intereses de las políticas y en perspectivas axiológicas, no tanto epistémicas o pedagógicas. Además, son dispersas y poco sostenibles las reformas que hayan podido realizar en la estructura escolar. Lo anterior no niega que algunos individuos hayan terminado su escolaridad, pero

a pesar de muchas injusticias vividas en esta. Se suma que es común escuchar a maestros de escuela y a otros profesionales definir a “los de inclusión”, etiquetarlos así, y seguir con ellos rutas de clasificación y de jerarquización de estudiantes, seguir el afianzamiento de las distancias entre aquellos a quienes no se cuestiona el ingreso y permanencia en la escuela, y los otros o aquellos de cuyo lugar se sospecha por un diagnóstico, una identidad, una procedencia cultural, una nacionalidad. Y, lamentablemente, nunca dejan de ser *los de inclusión*, pues pasan los años escolares y nunca son un sujeto de la educación como otros, como uno más.

En trabajos de grado, tesis, artículos y demás producción académica e investigativa, se encuentran múltiples nociones y concepciones sobre inclusión. Ante la pregunta sobre *qué es inclusión*, arriesgo que se puede pensar en proceso, principio, derecho, participación, política, valor, fin, medio, reto, movimiento, entre otras posibilidades.

Una vez que la oleada de las reformas políticas de los noventa instaló la noción de *inclusión*, en nuestra América Latina se comenzaron los balances sobre dichas reformas. Autores como Blanco (2008), Skliar *et al.* (2008) y Ocampo (2015) enfatizaron en la confusión que se dio en varios países “al homologar el movimiento de la integración educativa [centrado en las personas con discapacidad] con el de la inclusión, lo cual ha derivado en políticas de inclusión focalizadas en la discapacidad o en las [necesidades educativas especiales] NEE” (Soler, 2019, p. 92). Esto puede llevar, en palabras de Slee (2010), a la indiferencia colectiva, pues las personas con discapacidad u otras personas en estos marcos de inclusión se siguen leyendo como sujetos de educación especial y no de la escuela general u oficial; se siguen sosteniendo diferentes formas de exclusión aun cuando se esté dentro de la escuela, pues prima la mirada esencialista de la discapacidad y no así su perspectiva de construcción social. También ha llevado a la sobrerrepresentación de diagnósticos y discapacidades, como lo demuestran estudios en relación con niños migrantes, indígenas o afrocolombianos en nuestras escuelas, quienes ven leídas sus características lingüísticas, identitarias y culturales como deficiencias y como necesidades educativas.

La inclusión se sostiene si se nombra, identifica y clasifica a los excluidos, mirada que cristaliza identidades necesitadas, carentes, deficitarias. Las políticas de inclusión han abogado por acciones

afirmativas, focalizadas o de discriminación positiva en el marco de la equidad, con una aproximación poblacional o de marcadores identitarios. Desde la mirada focalizada persiste un interés en atender las consecuencias y no las causas de las exclusiones; así, se interviene a los excluidos (“los de inclusión”), y se pretende su atención en medio de una masificación y ampliación de cobertura educativa sin las mejoras mínimas necesarias en la vida de múltiples familias y sujetos que hacen parte de nuestros amplios sectores empobrecidos y discriminados, quienes, aunque quieran creer que la educación dará un mejor futuro, ven cómo generación tras generación se mantienen en la pobreza.

Se abandera la inclusión en consonancia con la calidad educativa, pero en medio de estándares y competencias exógenas que desconocen diferencias territoriales, culturales y subjetivas y que validan y legitiman mediciones en las cuales, como sabemos, por lo general las mismas zonas empobrecidas y vulnerabilizadas salen con peores resultados. Peor aún, se validan dichas pruebas y, por ejemplo, en algunas instituciones escolares se ha decidido que “los de inclusión” no las presenten pues bajarán promedios de resultados. Así que ante la bandera política las instituciones muestran a “los de inclusión” en sus listas, pero ante las pruebas y en otros escenarios, los invisibilizan y excluyen; de allí que se pueda hablar de objetos de la inclusión.

Se exige educación inclusiva en medio del diligenciamiento de formatos y formatos que se toman como indicadores de inclusión, por ejemplo, los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR). Y es que el formato se estableció desde la normativa, y como otras estrategias focalizadas se entendió como fin último, como obligación y como exaltación de las carencias que justifiquen fracasos escolares. Con seguridad hay excepciones y hay escuelas que realizan un gran trabajo en cuanto a la educación para cualquiera que ingrese a sus aulas, pero queda abierta la necesidad de explorar si un formato realmente es una invitación o pretexto para el diálogo entre educadores y para seguir pensando y disfrutando el ser educadores con los estudiantes que se nos presentan, con quienes llegan y habitan las aulas y escuelas.

También la inclusión siguió el camino de la meritocracia y la igualdad de oportunidades; necesarias sí pero insuficientes según la noción de *reconocimiento* y, muchas veces, lesivas. Este camino poco influye en la igualdad de posiciones y de resultados que, si bien tienen críticas, son imprescindibles para que la educación tenga un mayor sentido en la vida de muchos seres humanos, más allá del acceso y de la competencia individual.

El debate entre igualdad de oportunidades y de posiciones y resultados es relevante en términos de justicia y podría ser relevante en términos de inclusión. El modelo de igualdad de oportunidades, siguiendo a Dubet (2011), no cuestiona las desigualdades sociales existentes y que son inaceptables, sino que las naturaliza y justifica. Aquí el correlato de la modernidad está vigente, es decir, al ser todos iguales (formalmente), partimos del mismo punto y todos podemos alcanzar las posiciones deseadas, o bien, la carrera la ganarán los mejores, dados sus méritos. Por su parte, la igualdad de posiciones analiza los lugares que ocupamos los sujetos en la sociedad, reconoce las brechas estructurales o las desigualdades de inicio; así, se visibiliza que no todos partimos del mismo punto, por lo tanto, es necesario equiparar condiciones para los más vulnerables.

[...] el mérito es el fermento de la igualdad de oportunidades, dejándose de lado los condicionantes del esfuerzo, los patrones culturales, las desigualdades sociales y las discriminaciones violentas de sistemas que clasifican y significan en binarios lo dominante y residual. [se] justifica las desigualdades existentes por considerarlas justas e inofensivas para las mayorías, en tanto solo afectan a las minorías. (Valdez y Carrazco, 2023, p. 23)

Además de lo anterior, la incursión neoliberal y la exigencia de formación de ciudadanos flexibles y adaptables, emprendedores, competitivos, autónomos, creativos se da en realidades de pobreza, hambre, violencia, corrupción política, entre otras realidades para las cuales la inclusión o las inclusiones poco realizan análisis y transformaciones.

En los discursos de la(s) inclusión(es) poco se habla de lo común, no de lo homogéneo, sino de posibilidades para que entre escuelas, maestros, familias y estudiantes construyan lo común desde la heterogeneidad propia como humanos. Son pocos, incipientes

y dispersos los debates que en términos de inclusión dialoguen sobre y con las ciudadanías y subjetividades emergentes, sobre desigualdades estructurales, sobre el individualismo objetivo del que habló Popkewitz y su vigencia en las escuelas, o bien, sobre interseccionalidades en términos de discriminaciones, sobre dignidad o sobre derechos colectivos.

Las luchas por la inclusión poco han afectado las estructuras opresivas para muchos sujetos en la educación pues siguen desarrolladas desde estrategias focalizadas en los sujetos y no en las condiciones que ocasionan que los sujetos estén en situaciones de desventaja. Estas luchas poco han afectado los códigos dominantes, en términos de Bernstein (1994), pues se valoran ciertas formas de hablar, ciertas relaciones interpersonales, ciertas relaciones con ciertos conocimientos, mientras que otros son subvalorados o bien invisibilizados. Las luchas poco afectan las voces instaladas y naturalizadas, como dice Jurjo Torres (2011); voces del mundo masculino, adulto, sano, heterosexual, urbano, blanco, católico, occidental, es decir, los centros de poder.

En nuestro país hay experiencias desde perspectivas de inclusión que han logrado transformar estructuras de aula, de relaciones pedagógicas, de convivencia. Basta hablar con algunos maestros y escuchar sus apuestas y persistencias; esto mantiene la esperanza crítica, la esperanza de cambio y de que, como dijo Galeano, mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo. Y aquí hay una apuesta con la subjetividad política de maestros y desde la micropolítica; es claro que algunos maestros a pesar de las políticas y de lo instituido o naturalizado crean otros sentidos de la educación.

Con lo anterior, una de las preguntas es si de verdad muchos estamos haciendo estas cosas pequeñas para cambiar el mundo y hasta dónde nos cabe la palabra *mundo*: será el aula, la institución, o hay miradas más amplias. Otra pregunta es si al nombrar la inclusión podremos superar la estrechez y los reduccionismos pedagógicos y didácticos que responsabilizan principalmente a los educadores, pues las clasificaciones y jerarquías además de estar arraigadas en nuestra sociedad derivan de las políticas y se instalan en la escuela; y en esta relación entre lo macro y lo micro rápidamente caímos en eufemismos, como lo son en la actualidad palabras como *diversidad* y

la misma palabra *inclusión*, las cuales suenan políticamente correctas, pero ocultan las exclusiones, desigualdades y discriminaciones sobre algunos o muchos sujetos.

Si bien hay otros aspectos por considerar en este tema, a continuación propongo algunos consensos y disensos entre estas nociones de justicia social e inclusión.

CONSENSOS

Un primer consenso en la comprensión de las nociones de justicia social y de inclusión, de lo cual se dieron algunas pistas en párrafos anteriores, es que cada noción es como un paraguas conceptual; tomo esta metáfora para indicar que se usan para aglutinar múltiples referentes, intenciones y acciones. Históricamente, estas nociones han extendido su alcance referencial, lo cual forzosamente las vuelve polisémicas.

40 La polisemia de la noción de justicia social deriva de su multidimensionalidad, por ejemplo, en dimensiones económicas, culturales, políticas y sus articulaciones; bien sea según la multicausalidad o ausencia de justicia ante el patriarcado, la colonialidad, el capitalismo y sus articulaciones o ante su polifuncionalidad, en cuanto se use como principio y fin, como universal y particular, para culpabilizar ante lo pasado y para responsabilizar en el presente y futuro.

La polisemia de la noción de inclusión se puede comprender también desde su multidimensionalidad, por ejemplo, en la propuesta ampliamente extendida del índice de inclusión entre las dimensiones de culturas, políticas y prácticas; o bien multifocal, en la medida en que contemple uno o más grupos poblacionales.

La multiplicidad o polisemia de las nociones de justicia social e inclusión remite a lentes diferentes para ver y actuar en el mundo. Sin embargo, a veces se vuelven palabras gastadas y vacías; se vuelven eslogan que desdibujan posibles potencias para un mundo, educaciones y escuelas mejores para todos, para cualquiera. También derivan en eclecticismo y, con esto, en la necesidad de vigilancia epistémica, de coherencia en la academia, en la escuela, pero sobre todo de coherencia en nuestras acciones para la vida de seres humanos reales.

Otro posible consenso es que las dos nociones por cuanto están centradas en el plano social, de lo político, de lo ético, de la educación, es decir, del encuentro con los otros, de vivir con los otros, pueden avanzar y aportar en la necesidad imperiosa de pensar en ese encuentro en *lo común*, no lo homogéneo ni autónomo, sino lo común. Tal vez allí la interdependencia y la heteronomía tengan lugar, más que la pretendida autonomía. Esta es una tarea vigente que podría cuestionar, por ejemplo, los marcos clasificatorios y jerarquizadores de la escuela al nombrar *equidad* o *inclusión*. Podría desestimar la idea de las diferencias como desigualdades, pues en lo común el esfuerzo es por los encuentros y por el reconocimiento de las diferencias como diferencias; cuestionar caminos como la focalización y la atención de los sujetos, por ejemplo, desde asistencialismos, y trabajar por el cambio de estructuras del currículo.

DISENSOS

En relación con los disensos, considero importante enunciar las relaciones entre universales y particulares. Diferentes corrientes filosóficas, sociológicas y políticas oscilan, tienden o reivindican uno u otro lugar. La universalidad en términos de justicia social ha puesto sobre la mesa, en muchos estudios, a los grupos privilegiados, y en posición pretendidamente universalista, recordemos los centros de poder desde los cuales se gobierna o se enseña, como el adultocentrismo, el etnocentrismo, el andinocentrismo, por ejemplo, y deja ver la subvaloración de aquello particular; en esta perspectiva, los universales son injustos.

No por esto podemos decir que los discursos sobre la justicia social en educación y, por ejemplo, en relación con los derechos sociales y sus diferentes generaciones, ya brindan claridades sobre la complejidad de relaciones y de consecuencia entre universales, individualidades y colectividades y sobre cómo comprenderlos desde la escuela. Así, hay una mirada de dignidad universalista en los derechos humanos, pero cada vez más se exaltan otras perspectivas de dignidad que no tuvieron lugar en estos derechos; hay una perspectiva individualista de los derechos humanos, pero cada vez más somos conscientes de los derechos colectivos y de su relevancia para

seguir viviendo en este mundo; y estas relaciones están pendientes de disertar en la escuela y la educación, aunque en la vida real haya pugnas y tensiones entre universales, individuales y colectivos.

Respecto a la inclusión, traigo dos referentes vigentes que dan relevancia a las relaciones aún por construirse entre universales y particulares: la accesibilidad universal y el diseño universal del aprendizaje, aspectos o estrategias que escuchamos en educación y en la escuela de la mano de la inclusión. Estos términos pasaron del ámbito arquitectónico y de las tecnologías a la escuela y las didácticas, y aunque en teoría suenan potentes, los contextos de origen y la escuela no son homologables. Esta discusión tiene algunos puntos clave, no solo teóricos, sino en la cotidianidad de las escuelas.

42

Por ejemplo, en cuanto a las condiciones y los alcances de lo universal es clave hablar de didáctica en medio de las particularidades y diferencias culturales, de ritmos o estilos de aprendizaje, necesidades y expectativas educativas, es decir, en medio de las diferencias humanas. Solo por poner un ejemplo, Bravo y Mansilla (2020) dirán que en la literatura del diseño universal del aprendizaje no hay consideraciones acerca de territorios interculturales, “lo que implicaría transitar a reconceptualizaciones sociopolíticas, pedagógicas-culturales y participativas de los desarrollos endógenos y locales (sin pretensiones de universalismos, sí de universalidad)” (p. 79). Un aspecto más para la reflexión comprende a las relaciones entre diseños universales y ajustes individuales o particulares, aspecto que amerita reflexiones pedagógicas, éticas y políticas, y no únicamente técnicas e instrumentales.

Otro disenso entre estos discursos, en relación con los universales y particulares, se refiere a la igualdad o bien a la densidad y los usos con los cuales esta noción cobra sentido. “[N]o basta hacer gratuita la escuela para que todos los niños sean iguales ante ella”, como idea que tomé para organizar este escrito, es una idea que suscita la tensión o ambivalencia respecto a la igualdad de base o una igualdad por alcanzar. Por ejemplo, Hunter (1998) en los años setenta planteó que, por un lado, puede ser que la igualdad se comprenda en términos de alcanzar un nivel óptimo por algunos, los menos favorecidos, un nivel óptimo de formación o desarrollo ya alcanzado por otros. Pero, por otro lado, igualdad puede ser una valoración igual de la gente, fundamentada en su humanidad común.

Arriesgo una hipótesis: lo hecho desde los discursos de la inclusión ha afianzado la primera idea, es decir que algunos, *los de inclusión*, procuren alcanzar lo que otros ya alcanzaron, aquello considerado ideal, bien sea en términos de conocimientos, comportamientos, valores, etcétera. De esto deriva la fuerza en las acciones focalizadas desde directrices políticas, lo cual mantiene la idea de minorías y mayorías. Mientras que, por otro lado, algunos discursos de justicia social tienden a una igualdad de base y desde allí, construyen, disertan y viven; no hay niveles óptimos, pues en esos niveles no participamos todos, así que nos corresponde construirlos.

A MODO DE CIERRE

Judith Butler (2020) plantea que

las diferencias de clase, raza o de género se inmiscuyen en el criterio con que juzgamos qué vidas tienen derecho a ser vividas, se hace evidente que la desigualdad social desempeña un papel muy importante en nuestro modo de abordar la cuestión de qué vidas merecen ser lloradas. (p. 41)

43

Me permito equiparar la idea anterior en términos educativos. Las diferencias, en muchas dimensiones humanas, se inmiscuyen en el criterio con el cual se juzga qué vidas tienen derecho a vivir la escuela, cómo vivirla, y cuáles vidas lloramos cuando no viven la escuela o la viven indignamente; aquí se pone en tela de juicio la idea de igualdad que tenemos. Y considero que son algunos referentes de justicia social, más que de inclusión, los que ayudan a analizar y a actuar sobre nuestras realidades para una real transformación.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En ONU, Conferencia Internacional sobre Educación, *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/confinet_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Paidós.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso.

- Bravo, N. y Mansilla, J. (2020). Crítica al diseño universal de aprendizajes: Reflexiones desde territorios interculturales locales. *Salud y Bienestar Colectivo*, 4(3), 74-82.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo*. Penguin Random House.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Escobar, A. (1991). Imaginando el futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales. En M. López (Ed.), *Desarrollo y democracia*. Unesco.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Desde Abajo.
- Fernandes, F. (2015). *Dominación y desigualdad: el dilema social latinoamericano*. Clacso. Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento*. Morata.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Barpal.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: pedagogía, burocracia y crítica*. Pomares.
- Latapí, P. (1964). Educación y justicia social. *Excélsior*, p. 6.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Anthropos.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías del disenso para el nuevo milenio*. Siglo XXI.
- Muñoz, C. (2014). Relaciones entre educación y justicia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 147-157. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872008.pdf>
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En C. Navia, M. Yapu, G. Czarny, S. Palma, L. Moreno, D. Arrieta, E. Figueroa y A. Ocampo (Coord.), *Cuadernos de educación inclusiva, volumen 1. Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque*. Centro

- de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/5>
- Pereda, J. Soledispa, B. y Da Costa, C. (2015). *Periodización de la Sociología de la Educación en América Latina*. Grupo de Trabajo 25, 2-14. [Documento de trabajo]. <https://docplayer.es/14470536-Periodizacion-de-la-sociologia-de-la-educacion-en-america-latina.html>
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. de S. (2003). *Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, volumen 1. Desclee de Brouwer.
- Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.
- Santos, B. de S. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/publication/derechos-humanos-democracia-y-desarrollo/>
- Shklar, J. (2013). *Los rostros de la injusticia*. Herder.
- Skliar, C., Gentili, P. y Stubrin, F. (2008). El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades. *Novedades Educativas*, 210, 3-28.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Soler, C. y Martínez, M. (2023). Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina. *Praxis Educativa*. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270205>
- Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Editorial Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional.

- Southwell, M. y Romano, A. (Comp.) (2013). *La escuela y lo justo: ensayos sobre la medida de lo posible*. Unipe.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti*. Octaedro.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Valdez-Sarabia, M. y Carrasco-Montalvo, C. (2023). ¿La justicia social existe? Crítica a la igualdad de oportunidades en clave feminista. En I., Ferreira, J. López, H. Mamani, M. Mercado y G. Alvear (Org.), *Caminos de la ciencia política: movimientos sociales y estallidos sociales en América Latina*. 10.5281/zenodo.7765014
- Veiga-Neto, A. y Corcino, M. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, 20, 121-135.
- Walsh, C. (Ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz de-colonia*. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Yarza, A. (2013). Hacer sitio al que llega: Pedagogía, educación especial y formación. *Contextos de Educación*, 13(14). <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/yarza.html>
- Young, M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.
- Young, M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Producción académica del Doctorado Interinstitucional en Educación sobre interculturalidad, diferencia e inclusión

Jorge Posada Escobar, Sandra Guido Guevara,
Claudia Roza Sandoval y Angie Banavides Cortés

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo da cuenta de los resultados de investigación del proyecto titulado “Interculturalidad, diferencia e inclusión: producción académica en el Doctorado Interinstitucional en Educación”. Esta investigación se llevó a cabo durante el año 2022, con el propósito principal de realizar un análisis transversal de la investigación en los campos de la diferencia, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad en educación, a partir de la producción académica del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), en un periodo comprendido entre el 2006 y el 2020; está basado en un estudio documental de las tesis doctorales y los artículos publicados en revistas indexadas por los grupos de investigación sobre los temas descritos. La investigación indagó por las apuestas teóricas y metodológicas, los aspectos comunes y divergentes de los distintos abordajes que realizaron los autores de los estudios.

A manera de contexto, se hace necesario situar las tesis que fueron estudiadas para el desarrollo de esta investigación, que, como ya se refirió, busca identificar y analizar la producción doctoral (desde las tesis y artículos producidos por los doctorandos) acerca de los cuatro conceptos ya enunciados. El ámbito geográfico en el que los investigadores realizan sus trabajos corresponde principalmente a

la ciudad de Bogotá, con algunas referencias a departamentos como Amazonas, Chocó, Cauca, Caldas, Cauca y Nariño; uno de los trabajos, el de Manjarrés (2021) describe el desarrollo de su investigación en cuatro departamentos de Colombia y la comunidad de Asturias, en España. Sobre los sujetos o poblaciones a los cuales se refieren las investigaciones se encuentra que el mayor número de los trabajos (7) se enfoca en población indígena, seguida del interés por el trabajo con maestros (6); de igual manera, hay registros de investigaciones que se interesan por trabajar con niños y niñas con discapacidad (5), con población afrodescendiente (2) y otros trabajos centran la mirada en mujeres (2), campesinos (1) y familias/padres, madres (1).

Esta clasificación tanto del contexto geográfico como de las poblaciones a las que se refieren los trabajos de investigación permite evidenciar el interés por abordar desde campos problemáticos asuntos que interpelan los contextos educativos nacionales, a partir de experiencias situadas en sujetos, relaciones y prácticas que, como se reseña a lo largo del texto, constituyen aspectos centrales desde los que se debate la interculturalidad, la inclusión, la diferencia y la diversidad.

Se considera importante su presentación en este libro, que acopia diferentes trabajos socializados en la Cátedra Doctoral 2023-1: Diversidad e Inclusión en Educación, por cuanto la investigación se relaciona con tres de sus núcleos temáticos: estudios sobre inclusión, estudios acerca de la diversidad y los procesos de aprendizaje y estudios alusivos a diversidad cultural e interculturalidad, y posibles relaciones entre conceptos como la interculturalidad, la inclusión y la diversidad. Si bien este trabajo se circunscribe a desarrollos investigativos presentados en tesis y artículos producidos desde los diferentes énfasis del DIE,¹ sus resultados se extrapolan de manera más general a la producción académica en el país y en la región latinoamericana.

Como se registra en este capítulo, la producción académica concerniente a los temas señalados muestra una amplia difusión desde la década de los noventa. En este sentido, es preciso señalar que las discusiones y comprensiones sobre la diversidad, la diferencia, la

¹ Programa de trabajo académico interinstitucional entre la Universidad del Valle, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, que se gestó en el 2004 y ha contribuido ampliamente a la formación doctoral en el país en los campos de la educación, la pedagogía y las didácticas.

inclusión y la interculturalidad son amplias, diversas y en ellas están asociados propósitos políticos, sociales, ideológicos y educativos que revelan comprensiones de los sujetos y sus formas de relación. Las referencias que se presentan a continuación dan cuenta de ello; autores como Santos (2010) y Skliar (2017) consideran que la diversidad se ha constituido en lugar de segregación y exclusión porque proyecta una idea de sujeto desde la carencia o ausencia, asociando esta noción de sujetos diversos a la enfermedad, la suciedad, la disminución, la anormalidad, la pobreza y la ignorancia.

Otras construcciones, como las de Bhabha (2007), Duschatzky y Skliar (2000), Fleuri (2009) y Guido (2010), refieren que se ha transitado de una diversidad que enfatiza la anormalidad y la carencia, a una diferencia que permite comprender a los sujetos y construir sus relaciones desde la pluralidad y la singularidad, que hace posible el reconocimiento de sí mismo en conexión con un proceso de resignificación del “otro”. En palabras de Skliar (2018), “se trata del reconocimiento de nuestra singularidad, de nuestras diferencias. No se trata de conciliarse con el otro, sino con la diferencia que hay en nosotros” (p. 203).

Las referencias a la inclusión, en perspectiva amplia, muestran procesos, prácticas, acciones y políticas que buscan vincular a las poblaciones al ejercicio pleno de los derechos, la democracia y la participación, entre otros. De manera inicial, este concepto hizo referencia a las personas en condición de discapacidad y en la historia más reciente se percibe una ampliación hacia poblaciones o comunidades que carecen de estos derechos. Echeita y Ainscow (2011) aseguran que la inclusión “debe contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles” (p. 29). En este mismo sentido, Quiceno y Peñaloza (2011) la definen como “la creación de una experiencia, un sistema, un régimen, una institución, un espacio, para pensar, solucionar y resolver la diversidad, y las diferencias, cualquiera que ellas sean (económicas, intelectuales, sexuales, de género, de deficiencias, de necesidades, sociales” (p. 106).

En cuanto a la interculturalidad como forma de abordar la diferencia cultural étnica en América Latina es importante reiterar las contribuciones de los pueblos indígenas, quienes después y de

manera diferenciada en la región, asumieron propósitos sociales y educativos que han contribuido a reivindicar formas de pensamiento y de actuar propio de las comunidades. Uno de sus enfoques, conocido como *interculturalidad crítica*, pretende transformar las prácticas de discriminación, exclusión y racismo, y de esta manera reconocer las diferencias como parte de la condición natural de la humanidad.

En esta línea, para Candau (2008) uno de los desafíos de la educación está en considerar las culturas como procesos continuos en formación y constatar las relaciones construidas a lo largo de la historia atravesadas por vínculos de poder, jerarquizados. Desde esta perspectiva, la interculturalidad en educación hace posible el estudio, el análisis de las relaciones entre culturas y el interés de promover el reconocimiento del otro, sus posibilidades de participación en escenarios sociales, culturales, epistémicos y políticos, para así propiciar diálogos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Con estos referentes de entrada, es importante situar un primer antecedente en la trayectoria del Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación, el cual viene cuestionando desde hace dieciocho años la diferencia y la forma como se aborda en el ámbito educativo. Resultado de ello, trabaja en la consolidación de algunos elementos en torno a las pedagogías interculturales, como apuesta política y epistémica, y en develar algunas experiencias que se construyen desde el reconocimiento del otro y la reivindicación de las luchas por una educación que atienda las diferencias como posibilidades, no como carencias. Las investigaciones se han desarrollado en escenarios como la escuela, la comunidad, lo rural, lo urbano, la universidad, entre otros, y con sujetos que dinamizan estas prácticas, como los maestros, las maestras, los y las estudiantes, los líderes comunitarios, populares, las lideresas de comunidades étnicas, etcétera.

Estos resultados contribuyen al trabajo docente de los investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes en los niveles de pregrado y posgrado (maestría y doctorado), como parte de los procesos formativos, acompañan tesis de grado y llevan a cabo procesos de formación de investigadores, que, en el caso del doctorado, se orientan desde la formación y subjetividad docente, educación afrocolombiana, políticas de educación superior e inclusión.

Como otro referente de los antecedentes se consultaron artículos de investigación y de reflexión orientados a indagar por el estado de la investigación doctoral en Educación y Pedagogía; así como temas relacionados con la formación e investigación posgradual en los campos de la diferencia, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad. En este sentido, Zambrano *et al.* (2017) y Carvajal (2019), basados en análisis de algunos doctorados en Colombia, revisan las apuestas curriculares y cruzan esta información con las disposiciones normativas de la política pública, para indagar por asuntos epistémicos y por la probable existencia del campo investigativo propio de los programas doctorales. Estas dos aproximaciones registran algunas especificidades: Carvajal (2019) se ocupa de interpelar la autonomía en la configuración del campo investigativo de los doctorados, en tanto que Zambrano *et al.* (2017) se interesan por la educación en ciencias en Colombia y sus vínculos con la formación doctoral.

En los trabajos que abordan la formación e investigación posgradual en el país se registra “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo de 2010 a 2017”, desarrollado por Gallardo-Cerón *et al.* (2020). Estos autores advierten una pluralidad y dispersión en algunas concepciones, enfoques y perspectivas desde las cuales se produce la investigación en educación y pedagogía.

Ospina *et al.* (2020) encuentran trabajos relacionados con diversidad, diferencia, inclusión e interculturalidad, y temas que se revelan próximos a estos conceptos, como educación para la paz y la democracia, educación inclusiva, educación propia, alteridad y género, los cuales se abordan de manera distinta y con énfasis particulares de acuerdo con las regiones en las que tiene lugar la investigación. Sobre la producción doctoral, los investigadores concluyen: es relevante fortalecer la colaboración y cooperación en las redes de conocimiento nacionales e internacionales; consolidar campos de debate en las diversas áreas de saber; indagar y reconocer la importancia del impacto de la producción doctoral en la sociedad a partir de estudios comparativos en la región.

En cuanto a la educación intercultural, el estado del arte de Cadena *et al.* (2021) presenta una revisión de artículos de investigación registrados en la base de datos Scopus durante los últimos veinte años

sobre estrategias metodológicas para la primera infancia. Las autoras clasificaron tres ejes temáticos: interculturalidad en el ambiente educativo, con subtemas como educación, multiculturalidad, género, racismo, justicia social y multilingüismo, con abordajes de investigación orientados a identidades, cultura y socio-educación; la cultura y la relación con los humanos. En este último aspecto sobresalen aspectos como conocimiento y educación intercultural, psicología y comunicación, y las competencias culturales.

La producción académica sobre grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad en el estado del arte de Muñoz *et al.* (2018) identifican que en sus líneas de trabajo se reiteran “la exclusión, la interculturalidad, la otredad, en contextos urbanos y de Educación Superior” (p. 22). Los autores seleccionaron estudios orientados a comprender la exclusión de los pueblos indígenas en la ciudad; investigaciones sobre interculturalidad, exclusión y diversidad en contextos universitarios; percepciones sobre indígenas y afrocolombianos por parte de sus colegas de estudio. En relación con los pueblos indígenas se registran estudios en Bogotá y Cali; los hallazgos revelan que el diseño de políticas multiculturales asociadas a “inventarios culturales” propicia otro tipo de exclusiones que reducen las posibilidades de articulación social a criterios esencialistas de las culturas.

La revisión de antecedentes advierte la necesidad de formular análisis de las producciones doctorales sobre campos de saber específicos que, para el caso de este trabajo centra su mirada en la producción académica en torno a la interculturalidad, diversidad, inclusión y diferencia. Para abordar el análisis propuesto se describe la perspectiva metodológica, las fases desarrolladas, los procesos de recolección y análisis de los datos.

LA METODOLOGÍA EN ESTA INVESTIGACIÓN

La reflexión metodológica giró en torno al carácter y el alcance de la investigación desde el *estado del arte*. Se retoman las discusiones de diferentes autores que conciben el estado del arte como metodología de la investigación; para Ragnhild Guevara (2016) “El estado del arte es una categoría central y deductiva que se aborda y se propone como estrategia metodológica para el análisis crítico de las dimensiones política, epistemológica y pedagógica de la producción investigativa” (p. 166).

La autora plantea que es necesario conceptualizar el estado del arte más allá de una técnica de análisis documental, “En este caso la definimos como una investigación de Investigaciones” (p. 166).

De acuerdo con autores como Guevara (2016) y Hoyos (2000), en los estudios denominados estados del arte se “puede generar un nuevo campo de investigación, no solo una ampliación de la documentación, sino la conversión de la investigación en fenómeno de investigación en sí; en consecuencia, se podría hablar de la investigación sobre la investigación” (Guevara, 2016, p. 168). Esta conceptualización coincide con lo que el investigador brasileño Mainardes (2018) denomina metainvestigación:

En el caso de las ciencias humanas y sociales, la metainvestigación puede utilizarse para realizar una evaluación de la investigación, identificar características, tendencias, debilidades y obstáculos para el desarrollo de un campo o tema de investigación. En general, abarca el análisis de aspectos teórico-epistemológicos, metodologías, estilos de argumentación, nivel de coherencia interna, reflexividad ética, etc. (p. 306). [Traducción propia]

55

En consonancia con estos planteamientos se ha hecho necesario ir más allá de la concepción del estado del arte limitada a una técnica descriptiva documental. Así, se propone una concepción que busca profundizar en un campo de conocimiento que podría contribuir a la creación de nuevos análisis, al cuestionamiento de los estudios realizados hasta el momento, y, por tanto, ser un aporte a nuevas investigaciones y a la formación de investigadores.

Concebimos el estado del arte como una investigación documental hermenéutica y crítica que tiene un desarrollo propio, cuya finalidad es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que retoman la producción académica en campos de conocimiento y de investigación.

Gómez *et al.* (2015) suponen que los estados del arte develan la interpretación de los autores sobre las categorías que están trabajando y torna explícita la postura teórica y metodológica de las investigaciones realizadas. Esto es central para el trabajo sobre la producción académica del DIE en el marco de los cuatro conceptos seleccionados para este estudio: diferencia, inclusión, diversidad e interculturalidad. El grupo de investigación asume que los estados

del arte pueden realizarse desde perspectivas críticas y abordajes latinoamericanos que reconocen la pluralidad epistémica. Pero no se trata, como ya se ha planteado, de orientar únicamente el estudio desde estas perspectivas, sino de estar atentos a, reconocer e identificar las perspectivas teóricas y metodológicas desde donde se realizan las tesis y artículos analizados.

En este sentido, se considera que el estado del arte requiere de un análisis hermenéutico (Gadamer, 1977) y crítico para, de esta forma, profundizar sobre las tendencias teóricas, metodológicas y sus consecuencias a propósito de las políticas y las prácticas pedagógicas y sociales.

Etapas, fases y procedimientos adelantados en la investigación

56

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta las etapas y fases propuestas por Calvo (2003) y Londoño *et al.* (2016): una *etapa heurística*, o de búsqueda, organización y análisis iniciales de los documentos, lo que implicó una *fase preparatoria* a partir de retomar los objetivos de la investigación, delimitar el periodo de estudio y buscar e identificar los documentos que harían parte del *corpus* documental. Las fuentes para constituir este *corpus* se definieron así: tesis aprobadas y artículos relacionados con las tesis del DIE, publicados en fechas cercanas a la aprobación de la tesis (antes o después).

Después de una revisión de los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Distrital y de la Universidad del Valle, se construyó un primer listado de tesis relacionadas con los conceptos de la investigación, después se organizaron las tesis y los artículos de acuerdo con los énfasis y los grupos de investigación del DIE.

Este trabajo de búsqueda y organización de las fuentes documentales permitió realizar matrices por universidad, en las que se registraron los énfasis, los grupos de investigación, las tesis y los artículos correspondientes. En síntesis, se identificaron inicialmente veinte tesis y treinta y ocho artículos organizados como se muestra en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. *Tesis y artículos por Universidad del DIE*

Universidad	Tesis	Artículos
Universidad Distrital	10	17
Universidad Pedagógica Nacional	9	15
Universidad del Valle	1	6
Total	20	38

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.2. *Tesis y artículos por énfasis*

Énfasis	Tesis	Artículos
Educación en ciencias (UD, UPN, UV)	8	13
Lenguaje y Educación (EFL) (UD, UV)	5	10
Educación, cultura y sociedad (UPN)	4	7
Sujetos y escenarios de aprendizaje (UPN)	3	6
Historia de la educación, la pedagogía y educación comparada (UV)		2
Total	20	38

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.3. *Tesis y artículos por periodos 2006-2021*

Periodo	Tesis	Artículos
2006-2010	0	0
2011-2015	4	9
2016-2021	16	29
Total	20	38

Fuente: elaboración propia.

La etapa *hermenéutica* implicó la construcción de una matriz analítica, posterior a la identificación, organización y primeros análisis del corpus documental. Para ello, se formularon los siguientes descriptores: referencias, tipo de documento, ítems, propósito, problema, marco teórico; metodología, categorías y subcategorías, citas textuales, resultados, aportes a la investigación y conceptos asociados. El proceso de ajuste y validación de las matrices requirió la

socialización y discusión sobre las formas de diligenciar la información y realizar los acuerdos necesarios para mantener criterios similares en el tratamiento de la información; este ejercicio permitió depurar y ajustar los instrumentos.

Una vez se culminó la lectura de las tesis y artículos seleccionados, registrados en las matrices, se construyeron otros instrumentos para facilitar el análisis comparativo de la producción académica por énfasis, de acuerdo con marcos teóricos, categorías de análisis, metodologías y la alusión en los documentos a los conceptos de interés para esta investigación (diversidad, diferencia, inclusión e interculturalidad). Este trabajo demandó la realización de encuentros de discusión sobre la interpretación de las categorías de la investigación, lo cual permitió el registro de dos categorías emergentes: actores y conceptos asociados.

Como ya se indicó, inicialmente se encontraron veinte tesis y sus correspondientes artículos publicados. El trabajo analítico mostró que tres de los trabajos (las tesis de Durán, 2017; Gutiérrez, 2011; y Jaime, 2018) no referían directamente ninguno de los conceptos objeto de esta investigación. Esto significó que el *corpus* final quedara integrado por diecisiete tesis de doctorado con sus correspondientes publicaciones.

Durante el tratamiento de la información seleccionada se avanzó en la identificación de tendencias teóricas/conceptuales (categorías, conceptos centrales y asociados). Este proceso implicó prácticas de lectura crítica, interlocución permanente entre los miembros del grupo de investigación, identificación de las diferentes posiciones y conceptualizaciones; consensos y acuerdos para avanzar en el análisis y las construcciones sobre los ejes centrales objeto de trabajo. Es preciso indicar que la realización de gráficos, mapas conceptuales y de relaciones constituye una herramienta importante que facilita otros niveles de lectura e interpretación y, sin duda, aporta de manera significativa en el proceso interpretativo.

Derivado de este trabajo se presentan los resultados más relevantes de las tendencias teóricas y metodológicas.

HALLAZGOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Tendencias teóricas

El análisis de las tendencias teóricas se realizó a partir de la información de las tesis y los artículos publicados, consignada en la matriz analítica (énfasis, autores de las investigaciones, referentes teóricos y comentarios registrados por los investigadores de este trabajo). Los hallazgos se presentan de acuerdo con los énfasis desde los cuales se organiza la formación y la investigación en el DIE, vinculados a sus objetos de estudio y campos de conocimiento.

Es importante señalar que, de manera general, las tesis detalladas no tenían como objetivo abordar los conceptos de interés para esta investigación, con excepción de los trabajos de Guido (2012) y Uribe (2019), quienes construyeron sus investigaciones alrededor de la interculturalidad, y Vélez (2013), en torno a la inclusión.

Una primera tendencia es la *decolonial*, con presencia relevante a propósito de la descolonización de conocimientos. Así lo revelan los trabajos de Castaño (2020), Pérez (2016), Uribe (2019), Rivera (2012), Vargas (2016) y Guido (2012), quienes se valen de los debates del grupo modernidad/colonialidad para explicar la constitución colonial de saberes, los procesos de civilización y barbarie que desconocen o tornan subalternos a los saberes ancestrales propios, campesinos, etc., al tiempo que plantean el desafío de descolonizar la educación con el interés de avanzar hacia el reconocimiento de saberes locales. En consecuencia, se identifica en las tesis referencias a autores como Mignolo (1995, 2003, 2007), Castro-Gómez (2000, 2007), Molina (2005), Nieto (2009), Gómez-Muller (1997), Albán (2010), Todorov (1995), Lander (2004), Fanon (1963), Quijano (2000), Walsh (2006, 2010), Cuji (2012), Lyn Carter (2004), Grosfogel (2007) y Maldonado (2007)².

En el énfasis de Educación en Ciencias, los trabajos de Castaño (2020), Pérez (2016) y Uribe (2019) permiten advertir el *pluralismo epistemológico* como posibilidad de valorar distintos tipos de conocimiento e incluir realidades marginadas con el interés de propiciar prácticas

2 Los autores aquí registrados son citados en las tesis analizadas. Para mayor información, se sugiere consultarlas. No se incluyen en la bibliografía para no exceder la extensión del capítulo.

sociales, principalmente educativas, relacionadas con el entorno, el hábitat y el ecosistema. Estas investigaciones reseñan a autores como Olivé (2009), Santos (2009) y Essomba (2006).

Estas dos tendencias se revelan como una de las tensiones más notables en estas investigaciones: la resistencia a las construcciones hegemónicas del saber que, apoyadas en las epistemologías de Sur y la teoría decolonial, denuncian el encubrimiento de otros saberes y plantean este como un desafío para la educación, a propósito de la pluralidad de saberes y sus diversas perspectivas.

Otra tendencia teórica se ubica en torno a la *interculturalidad* y, como parte de ella, la educación intercultural, mencionadas en las tesis de Pérez (2016), Uribe (2019), Rivera (2012), Barragán (2017) y Guido (2012). Aquí se reconoce la fuerte presencia de la interculturalidad crítica que, más allá de relaciones de contacto o de los fines políticos del Estado, demanda la transformación de relaciones y estructuras de poder y saber, instaladas desde el sistema colonial. Se comprende como un proyecto político y epistémico en el cual se validan y reivindican las diferencias culturales; dentro de los autores de referencia se encuentran Albán (2015), Gashé (2008), Guido (2010), Walsh (2009) y Fornet-Betancourt (2000).

Se evidencia también, como característica importante de esta tendencia, la interculturalidad desde la valoración de otros saberes, principalmente para la enseñanza de las ciencias, con autores que soportan esta perspectiva: Gundara y Portera (2008), Ferrao (2010), Aikenhead, Allen y Jegede (1999), Atwater y Riley (1993), Jegede y Okebukola (1991), Valladares (2010) y Portera (2008).

Vale señalar que la interculturalidad aparece en la producción académica de los cuatro énfasis del doctorado, desde distintas relaciones y recurrencias, en Educación en Ciencias se identifica una mayor presencia, desde enfoques que legitiman los vínculos entre saberes producidos ancestral y localmente, y los generados por las ciencias naturales; seguido de Lenguaje y Educación, Educación Cultura y Sociedad y, finalmente, Escenarios de Aprendizaje. La Educación Intercultural en las investigaciones revela una educación para la diferencia, en la cual se reconozcan los saberes y las trayectorias de los sujetos y que posicione relaciones más equitativas entre las

culturas y sus saberes; en esta línea se advierten las pedagogías interculturales dentro y fuera de la escuela, configuradas también en espacios comunitarios y familiares.

Otro componente relevante en estos estudios es la relación interculturalidad-multiculturalismo, desde dos comprensiones: el multiculturalismo, que permite el reconocimiento político de la diversidad y diferencia cultural; y la aproximación de Guido (2012) y Granada (2020), quienes señalan que, si bien se observa este multiculturalismo como un avance importante para el reconocimiento de las comunidades étnicas, es pertinente formular críticas a esta visión, por cuanto desde allí no se ha logrado resolver problemáticas estructurales como el racismo y la discriminación. Las tesis fundamentan estas comprensiones en autores como Rojas (2005), Restrepo (2008), Romero (2010), Guido (2015), Ocoró (2015), Lamus (2010) y Moreno (2014).

Desde los estudios culturales latinoamericanos, la interculturalidad se registra en los trabajos de Pérez (2016), Uribe (2019), Beltrán (2019), Vargas (2016) y Guido (2012), quienes hacen explícito que esta se centra en el relacionamiento, el conflicto y la negociación entre al menos dos culturas, las cuales buscan aprender a vivir entre ellas, tal como lo plantean García Canclini (2004) y Fuller (2002). En esta perspectiva, se encuentra la referencia a educación y pedagogía intercultural con fundamentos en la educación popular, y los enfoques feministas y étnicos.

Como concepto asociado a la interculturalidad aparece el de *mediación cultural* en la tesis de Beltrán (2019), quien señala el papel de los textos escolares como mediadores interculturales; aquí el principal referente es Cole (2003), en tanto que Muñoz (2019) es citado en la comunicación intercultural, entendida como la comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas siguiendo a Vilà (2005).

Otra tendencia identificada es la que trabaja el *concepto de inclusión*, aquí es importante señalar que las producciones académicas aluden a inclusión educativa y educación inclusiva, como se advierte en los trabajos de Castro (2021), García (2020), Vélez (2013) y Delgado (2018). Los principales referentes para estos autores están en Unesco (2016), Echeita y Ainscow (2011), y Ainscow y Booth (2002), en el marco

del enfoque de derechos, políticas y específicamente el índice de inclusión. A su vez, se encuentran vínculos entre educación inclusiva y atención a la diversidad, así como referencias a la inclusión y la calidad de vida.

Para Barton (1997, 2011) y Verdugo (2009), autores citados en la producción académica del doctorado, la inclusión se comprende como un proceso continuo en la educación, en el que se promueve la garantía al acceso de todas las personas, lo cual implica eliminar las barreras físicas (infraestructura, movilidad, etc.) y, por supuesto, de aprendizaje. De esta manera, la inclusión respondería a la diversidad y reducción de la exclusión.

62

Las contribuciones de Castaño (2020), Vargas (2016) y Granada (2020) ponen de presente las relaciones permanentes y complejas entre exclusión e inclusión. Precisan que la exclusión no se restringe a un grupo de personas, y se reproduce también sobre pueblos étnicos, lo cual se evidencia en manifestaciones y expresiones racistas y discriminatorias; la inclusión, por su parte, es vista como manifestación de prácticas, sujetos y discursos que procuran el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias. Se podría mencionar que en los trabajos estudiados la inclusión alude más al enfoque de derechos, asociado a las prácticas que se proyectan desde el deber ser, sin mayor profundización teórica, en línea con la implementación de políticas.

Se identifica también, como tendencia, el abordaje de *la discapacidad* en su sentido histórico, político y social, presente en los trabajos de Delgado (2018), Manjarrés (2021), Vélez (2013) y Castro (2021). Es común en estos abordajes la perspectiva social, ligada a la participación y a las contribuciones de la comunidad, lo cual permite trascender el enfoque centrado en la “carencia”, desde el que se promueven identidades que excluyen. En relación con estas poblaciones, los trabajos enfatizan en la necesidad de transformar las escuelas para generar oportunidades de aprendizaje y participación de todos y todas. Los autores más citados en este enfoque son Brogna (2010), Díaz (1997) y Goffman (1993); en el enfoque social se citan a Schalock y Wehmeyer (2007, 2010), Berger y Luckmann (2001) y Gergen (2007); para el saber de la experiencia y el saber de la discapacidad las referencias son Larrosa (2009), Pérez de Lara (1998) y Verdugo (2011).

En esta tendencia, el trabajo de Manjarrés (2021) aborda las relaciones parentales y la discapacidad, con un amplísimo marco de antecedentes investigativos. García (2020) desarrolla el concepto de alteridad y educación como experiencia y ética de la mirada para el trabajo pedagógico con personas con discapacidad. Los autores más referenciados aquí son Skliar (2000, 2001, 2002, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015), Larrosa (2001, 2009, 2014) y Pérez de Lara (2001, 2008, 2010, 2016).

Otros conceptos analizados son la *diversidad* y la *diferencia*, y las relaciones que se establecen entre ellos. La diversidad se presenta desde comprensiones polifónicas que dan cuenta de distintas perspectivas, como se manifiesta en las tesis de Molina (2021), Delgado (2018) y Castaño (2020); quienes ponen de presente que la diversidad constituye una forma de controlar y estudiar algunas comprensiones a propósito de la diferencia. En este sentido, se considera que el reconocimiento de las diferencias constituye una posibilidad de adaptación de las comunidades vulnerables a algunos procesos sociales, educativos y políticos. Vargas (2016) citando a Skliar señala la relevancia que tiene para los sujetos des-vestirse de sus tradiciones, des-culturalizarse, des-corporalizarse, des-tituirse para ocupar el lugar de la diversidad.

Desde el énfasis de la Educación en Ciencias, Castaño (2020), en su tesis, menciona y reconoce la diversidad como una condición natural, una capacidad y potencialidad de la humanidad. En este mismo énfasis, se plantea la comprensión de la biodiversidad como la relación que se establece con las diversidades de todos los seres vivos, en donde se ubica la diversidad humana (étnica y cultural) y la diversidad de especies (plantas, animales y otros). Entre los autores referenciados para estas comprensiones se encuentran Molina (2017), Pérez (2013), Contreras (2009), Maffi (2005), y Harmon y Loh (2004, 2005).

La diversidad desde el reconocimiento pluriétnico y multicultural está presente en las tesis de Beltrán (2019), Uribe (2019), Melo (2020), Barragán (2017), Granada (2020), Guido (2012) y Molina (2021). En estas, se da cuenta de cómo la diversidad cultural se relaciona con las políticas del reconocimiento étnico y cultural. En las tesis de Barragán (2017), Granada (2020) y Guido (2012), se realiza una crítica a esta concepción, que los autores asumen como un paradigma homogeneizador que desencadena en el multiculturalismo.

La diversidad como marcación negativa se revela en los trabajos de García (2020) y Vargas (2016), quienes afirman que esta se configura desde la negación del otro, y se desarrolla a partir de la clasificación de los sujetos vulnerables, excluidos, y, en algunos casos, desde sus condiciones raciales, sexuales, étnicas, religiosas, entre otras. Los autores citados de manera recurrente son Skliar (2002; 2014) y Parrilla y Leeuwen (1996).

En las tesis de Melo (2020), Vargas (2016) y Beltrán (2019) se establece la diversidad en educación o la educación para la diversidad. Esta relación, por un lado, se muestra como el derecho al acceso y la aceptabilidad de la diversidad en educación, pero también hace evidentes algunas tensiones propias de la escuela. Se plantea la necesidad de reconocer las distintas diversidades culturales, cognitivas, emocionales, éticas, estéticas y de saberes, así como de disciplinas, contextos y sujetos. Para Melo (2020), la diversidad conduce a una educación intercultural, desde donde se aborda la lengua materna y las culturas. En la tesis de Castro (2021) se presenta el concepto de *diversidad funcional*, que intenta reducir las brechas entre exclusión y desigualdad, para dar un cambio a la comprensión de discapacidad, de acuerdo con la propuesta de Velarde (2011, citado en Castro).

En las tesis de Barragán (2017), García (2020), Castaño (2020), Muñoz (2019), Guido (2012) y Granada (2020) *la diferencia* se considera como hecho social que se sitúa en todos, no se relaciona explícitamente con unos sujetos determinados; además, la reconocen y legitiman desde su potencia, no como marcador de discriminación. En este sentido, la diferencia está en cada ser, en cada experiencia y en cada relación.

De acuerdo con Barragán (2017), las diferencias son las formas de expresar las demandas de los movimientos sociales, desde la reivindicación de las identidades y el reconocimiento. Asimismo, Granada (2020) en su tesis propone los feminismos de la diferencia, ubicados desde elementos de diferenciación racial y sexual. Los autores abordados en algunas de las tesis son Arostegui (2004), Zibechi (2003), Torres (2006), Eneob (2010), Santos (2010), Guido (2015), Unesco (2005) y Walsh (2008a).

Por otra parte, en cuanto a la relación entre diferencia e interculturalidad presente en las tesis de Melo (2020), Delgado (2018), Guido (2012) y Castaño (2020) se advierte que la diferencia es un puente entre

conocimientos, tradiciones y culturas para hacer posible la interculturalidad. Igualmente, el reconocimiento de las diferencias como parte de las mediaciones, negociaciones y el diálogo de significados culturales, así como de las distintas visiones de mundo, permite una posible interculturalidad; en este sentido, los autores más citados son García (2004), Santos (2010), Dietz (2012), Castro-Orellana (2018) y Hammer (2012).

En el contexto de la educación, los autores plantean la necesidad de reconocer las diferencias para eliminar las desigualdades, la exclusión, la discriminación y la negación. En la tesis de Vargas (2016), se destacan las pedagogías improbables de las diferencias referenciadas por Skliar (2002), quien señala la importancia de la educación de la otredad. Otros trabajos, como las tesis de Molina (2021), Muñoz (2019), García (2020) y Granada (2020), revelan *la diferencia* como marcador de desigualdades, con base en el cual se ubica y excluye a los sujetos en desventaja social, o con distinciones de sexo, raza, etnia y se establece una relación de inferioridad; las principales referencias en esas tesis son: Castiblanco (2014), Hall (2003), Ochy Curiel (2007), Castillo y Rojas (2005), Quijano (2000) e Ytarte (2002).

Finalmente, la relación entre diversidad y diferencia en el énfasis en Educación en Ciencias se hace explícita principalmente en políticas del reconocimiento que dan cuenta de la diversidad y la diferencia cultural. De manera general, se advierte que estos dos conceptos se tratan como sinónimos.

En un sentido más genérico, sobre las prácticas educativas y pedagógicas se ubica una tendencia en los sustentos teóricos desde las pedagogías o pensamiento crítico que aparece en las tesis de Beltrán (2019), Molina (2021) y Guido (2012), donde se citan autores como Apple (1986), Freire (1969, 1985), Giroux (1999, 2010) y Mc Laren (1994). Estos autores y la referencia a Freire son la base de los trabajos con grupos subalternizados en el ámbito educativo, desde la relación política-pedagogía y las posibilidades de empoderamiento de estos sujetos.

En relación con los *conceptos adyacentes* —esto es, conceptos que se encuentran relacionados, de manera reiterativa, a los cuatro centrales— encontramos: racismo, raza y racismo científico, presentes en las tesis de Beltrán (2019), Molina (2021) y Granada (2020), quienes aluden al racismo como generador de procesos de discriminación

hacia las comunidades afrocolombianas e indígenas; así como el enfoque de racismo científico evidente en los libros de texto de enseñanza de las ciencias. “La raza” se muestra como una forma de organización social que a través de prácticas y discursos fabrica nociones, representaciones e imágenes sobre el otro, en tanto que el racismo se revela como el ejercicio de dominio sobre ese otro. El racismo científico se muestra como el sistema ideológico que configuró y legitimó la ciencia de los siglos XVIII y XIX, encubierto en el concepto biológico de razas humanas. Los principales autores citados sobre estos temas son Teun van Dijk (2010), ACNUDH-Unesco (2005), Almario (2007), Bonilla-Silva (2018), Cárdenas (2017), Jeynes (2011), ONU (2001), Soler y Pardo (2007), Taguieff (1998), Wade (2013), Wieviorka (2007, 2009) y Walsh (2013).

Esta perspectiva la retoman teóricamente las tesis de Granada (2020) y Guido (2012) con una referencia común a Restrepo (2005). Estas autoras hacen énfasis en las conexiones entre racismo y discriminación, que se extienden hacia pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas.

66

Otro concepto adyacente identificado refiere a los movimientos sociales, en los cuales se perciben procesos de resistencia social a situaciones de discriminación, racismo y subalternización. Abordan este tema las investigaciones de Barragán (2017), quien alude a sus relaciones con la educación, y Granada (2017), quien analiza la diversidad femenina y los feminismos críticos. De igual manera, se registran enfoques de investigación importantes, como el análisis crítico del discurso en las tesis de Molina (2021) y Vargas (2016) del énfasis en Lenguaje, y la interseccionalidad en la tesis de Granada (2020), del énfasis en Educación, Cultura y Sociedad.

La orientación hacia el análisis de prácticas educativas escolares aparece en los trabajos de Guido (2012) y Castro (2021). La primera retoma autores como Bárcena (2005) y Sacristán (1999) para el concepto de prácticas, y a Álvarez (1995), Duschatsky (1999), Herrera (1999, 2001), Carassai (2006), Naradowski (1999), Álvarez-Uria y Varela (1991), Naradowski y Brailovsky (2006) para fundamentar el concepto de escuela, recogiendo su historia como institución que permitió

la consolidación de los Estados nacionales, el desconocimiento de la diferencia y la manera como se convierte en mecanismo de colonización.

Tendencias metodológicas

De manera general, se identifica el lugar de la metodología en las investigaciones como un componente central en la construcción de conocimiento de los doctores formados por el DIE. Esto implica para los investigadores trascender el uso o la aplicación de métodos y técnicas y establecer relaciones desde los campos de saber, los objetos y problemas de indagación, así como sus referentes teóricos y apuestas analíticas.

Esta precisión es relevante para caracterizar las tendencias como reiteraciones en las formas de abordar los objetos de investigación, así como las referencias que fundamentan las elaboraciones presentadas en las tesis y producciones académicas estudiadas. Resultado del análisis se registra en este acápite la identificación de las tendencias generales, seguida de una interpretación de las apuestas metodológicas construidas en cada uno de los cuatro énfasis y, finalmente, algunos comentarios.

En términos de reiteraciones, la información registrada³ permite caracterizar tres tipos de tendencias, clasificadas así por las recurrencias reportadas en el *corpus* analizado, considerando los cuatro énfasis del Doctorado en Educación: *tendencia fuerte*, de 7 a 10 registros; *tendencia media*, 5 registros; y *tendencia baja*, 2 a 3 registros.

3 Esta construcción se elabora después de tres registros previos: *matriz general* de la información de las tesis y los artículos; *matriz específica* para cada componente de la investigación (conceptos centrales de esta investigación, referentes teóricos, conceptos y metodología); *matriz síntesis* con la información de los autores, registros en los documentos puntuales sobre la metodología y referentes metodológicos explícitos en los documentos.

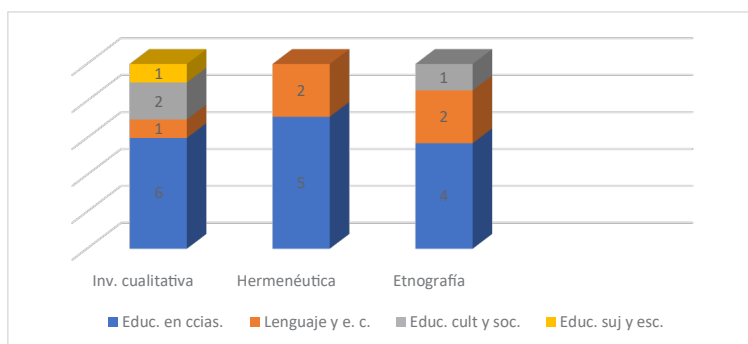


Figura 2.1. Metodología: tendencia fuerte

Fuente: elaboración propia.

La *tendencia fuerte* se hace explícita en la investigación cualitativa (10 registros), la hermenéutica (7) y la etnografía (7). En esta clasificación se reconoce como dominante la *investigación cualitativa*, principalmente en el énfasis de Educación en Ciencias. Aquí, los trabajos de Castaño (2020), Uribe (2019) y Pérez (2016) interrogan el lugar del sujeto en la investigación, desde la perspectiva de Vasilachis (2009, 2011, 2006), quien considera el sujeto conocido y el sujeto cognoscente.

En las tesis y los artículos se analiza el saber situado y otras formas de conocer, concretamente desde las ciencias naturales. Sobre el tema, es importante señalar que, en otros énfasis (Educación, Cultura y Sociedad y Sujetos y Escenarios de Aprendizaje) las reflexiones en torno a los sujetos participantes en la investigación (Barragán, 2018; Beltrán, 2019; Castro, 2021; Guido, 2012; Manjarrés, 2021; Melo, 2019) son ejes importantes de estos estudios.

En las referencias, o autores citados, en los cuales se fundamenta la investigación cualitativa, se identifican prioritariamente los aportes de Vasilachis (2011, 2009, 2006), Geertz (1995, 1986), Flick (1998, 2007), seguidos de Denzin *et al.* (2005), Strauss y Corbin (1990), Packer (2013), Arráez *et al.* (2006), Molina (2004), García (2004) y Bisquerra (1989).

El análisis revela articulaciones que se enuncian explícitamente en los estudios entre la investigación cualitativa y la cultura, como posibilidad comprensiva e interpretativa de problemáticas que inciden en las formas de acceso, circulación y producción de saberes y conocimientos, tal como se advierte en la tendencia a la que alude la etnografía. Las referencias a la *etnografía* (7) se reconocen

principalmente en el énfasis en Enseñanza de las Ciencias (Castaño, 2020; Melo, 2020; Pérez, 2016), seguidas del registro en el énfasis en Lenguaje y Educación (Muñoz, 2019; García, 2020), trabajos que se describen desde el *enfoque etnográfico*, que, para el caso de Enseñanza de las Ciencias, muestra un interés por la perspectiva cultural, concretamente el enfoque semiótico de la cultura y la cultura como esquema de significados (Geertz, 1995, 2005). Entre tanto, el énfasis en el lenguaje hace explícita la posibilidad de análisis interpretativos y prácticas específicas en la escuela; mientras que otros trabajos, como los de Rivera (2012) y Guido (2012), también se asumen como investigaciones etnográficas. En el énfasis en Educación, Cultura y Sociedad, concretamente Guido (2012) la enuncia como etnografía educativa.

Lo anterior pone de relieve los estudios etnográficos como posibilidad analítica e interpretativa, la cual se construye desde la observación, el registro y el análisis de experiencias y prácticas educativas (enseñanza y aprendizaje) que tienen lugar en contextos escolares a propósito de otros modos de comprender las prácticas (García, 2020; Guido, 2012; Muñoz, 2019). Las referencias más frecuentes aluden a las contribuciones de Geertz, (1995, 2005) en el enfoque semiótico de la cultura y la cultura como sistema de significados; Galindo (1999), Bisquerra (1989), Vasilachis (2006) y Ameigeiras (2006); y sobre etnografía educativa se citan los trabajos de Rockwell (1986), Woods (1998), Serra (2004) y Ogbu (1993).

Las investigaciones que se declaran desde la *hermenéutica* y su carácter interpretativo se sitúan en el énfasis en Educación en Ciencias (5), por sus contribuciones a la validación de otras formas de construcción de conocimiento: Castaño (2020), desde la hermenéutica narrativa e interpretativa; Pérez (2016), Melo (2019), Beltrán (2019) y Uribe (2019) como proceso interpretativo. En el énfasis en Lenguaje y Educación, Vargas (2016) alude a la hermenéutica de Bajtín (1982); y Molina (2021), al deconstruccionismo. En esta clasificación, los autores referenciados son Bolívar *et al.* (2001), Kincheloe y McLaren (2012), Ferraris (2005), Gadamer (1993), Arráez *et al.* (2006) y Ricœur (1985, 2002).

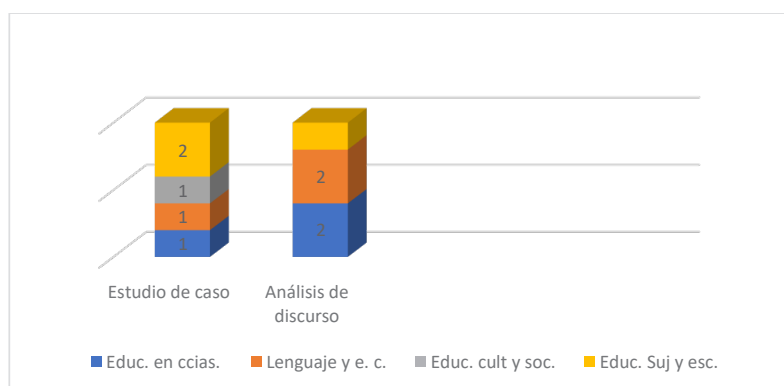


Figura 2.2. Metodología: tendencia media

Fuente: elaboración propia.

70

En la *tendencia media* las investigaciones se reconocen como estudios de caso (5) y análisis del discurso (5); los primeros aparecen en los cuatro énfasis del doctorado, con mayor presencia en Educación, sujeto y Escenarios de Aprendizaje. El estudio de caso múltiple en Delgado (2018) rescata la mirada del profesor sobre su experiencia desde el enfoque biográfico narrativo, en tanto que Manjarrés (2021), en uno de los cuatro estudios de su investigación, aborda el estudio de caso múltiple de personas con discapacidad. Uribe (2019), del énfasis en Educación en Ciencia, desarrolla su investigación desde el estudio de caso colectivo, y Granada (2020), del énfasis en Educación, Cultura y Sociedad lo hace desde el multicaso, o estudio de rango múltiple. Finalmente, en el énfasis en Lenguaje, García (2020) opta por el estudio de caso en perspectiva etnográfica. Los autores más citados en esta tendencia son Stake (1999), Ameigeiras (2006), Malinowski (1993), Vasilachis (2006) y López (2013).

Sobre el análisis de discurso se identifican dos orientaciones: el análisis de contenido como fundamento del diseño metodológico en Beltrán (2019); como construcción de sentido, en Uribe (2019) y en el análisis sobre los estilos de enseñanza, en Delgado (2018). La segunda orientación es la de los análisis y estudios críticos de discurso, que, para el caso de Vargas (2016) se constituye en eje conceptual y metodológico, y para Molina en el marco del propósito investigativo hermenéutico desde el deconstruccionismo (2021).

Los trabajos de investigación interesados en el análisis de discurso, bien sea de contenido (Beltrán, 2019; Uribe, 2019) o análisis crítico del discurso (Molina, 2021; Vargas, 2019) aluden a enfoques hermenéuticos, prioritariamente en las perspectivas de Ricœur (1985, 2002) y de Bajtin (1982), citados en las tesis. Los referentes más reiterados son Bardin (1986, 1996) y Krippendorff (1980), (Aigner, 2002), Leiblich *et al.* (1998), Berelson (1948), Krippendorff (1990), Bajtin (1982), Díaz y Navarro (1998); Wodak y Meyer (2003); Ricœur (1985, 2002) y Derridá (1977).

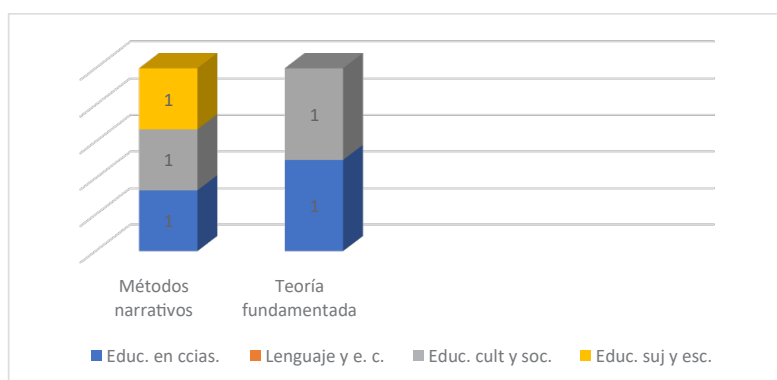


Figura 2.3. Metodología: tendencia baja

Fuente: elaboración propia.

En la tercera tendencia, descrita como *baja*, se clasifican trabajos que se declaran en la línea de los métodos narrativos (3) y la teoría fundamentada (2). Los métodos narrativos, en cuanto tendencia, se relacionan principalmente con los estudios de caso, como aparece en las tesis de Uribe (2018), Delgado (2018) y Granada (2020); en ellos se revela un interés por registrar y analizar las singularidades en las voces de quienes constituyen el centro de sus trabajos de investigación. Aquí, los principales referentes son Polkinghorne (1995), Connelly y Clandinin (1990), Argüello (2014), Denzin (1989), Stake (1999) y López (2013).

Finalmente, la teoría fundamentada se presenta en Barragán (2017) y Castro (2021) como posibilidad analítica de los datos. Es importante señalar que, si bien el análisis se realiza desde procesos de clasificación, codificación y síntesis, estas investigaciones no reducen el análisis ni la construcción de conocimiento al enfoque inductivo. El referente más reiterativo está en Strauss y Corbin (2002).

Se advierte que para los investigadores las elaboraciones alrededor de lo metodológico reflejan sus relaciones con los objetos de conocimiento y con sus referentes teóricos y conceptuales, lo que implica formas de aproximarse a la realidad, para alcanzar niveles comprensivos y, en algunos casos, transformadores. En esta línea, la metodología en las investigaciones desde enfoques y perspectivas diversas se compone también de técnicas y métodos que contribuyen a la construcción de datos empíricos, o a la configuración de estrategias de análisis; esto muestra la complejidad de caracterizar y reducir lo metodológico. De lo anterior, se puede concluir que, desde los énfasis, los investigadores y los autores la metodología se construye y asume en relación con las demandas de la problemática de investigación y los objetos de conocimiento que se debaten en torno a esta, es decir, no como técnicas en función de perspectivas, sino como “cajas de herramientas” que operan articuladas a la problematización, los referentes teóricos y las intencionalidades del investigador.

CONCLUSIONES

72

Los objetos de investigación se ocupan de estudiar situaciones de racismo, discriminación, exclusión social y prácticas educativas enmarcadas en la reproducción de sistemas hegemónicos y universalistas que derivan en estereotipos racializados, discriminación, racismo científico, racismo cotidiano, racismo estructural y racismo epistémico.

La perspectiva decolonial posibilitó el análisis de las consecuencias de la imposición de la racionalidad occidental sobre los pueblos del Abya Yala, particularmente sobre la educación y las formas de explicar la constitución colonial de saberes y los procesos de civilización y barbarie que desconocen y subalternizan saberes ancestrales propios y campesinos.

Otros lugares de referencia (distintos al enfoque decolonial) se construyen en perspectiva de lo femenino, concretamente de los feminismos críticos, y del pluralismo epistemológico.

Los estudios analizados plantean la importancia de profundizar en las relaciones entre género, raza y clase; de ahí la centralidad que se da a la interseccionalidad para estudiar las desigualdades y opresiones múltiples y diversas.

El pluralismo epistemológico se plantea como posibilidad de valorar distintos tipos de conocimiento y de incluir realidades marginadas con el propósito de propiciar prácticas sociales y educativas, relacionadas con contextos propios.

En la esfera educativa se encuentran perspectivas que tienen que ver con el pensamiento y la pedagogía crítica, permiten un análisis de la relación política-pedagogía y dan posibilidades de empoderamiento a los sujetos al reconocer, valorar y legitimar las prácticas y saberes locales.

Se identifica una intención explícita de crear rupturas en las formas comprensivas y de construcción del conocimiento, así como un interés por escuchar las voces, registrar las experiencias y comprender los vínculos entre prácticas, experiencias y subjetividades. Esto se refleja en las metodologías y análisis asumidos en las investigaciones.

Sobre diferencia y diversidad, algunas tesis las registran como sinónimos; se encontraron también comprensiones asociadas al reconocimiento y la reivindicación del otro, así como investigaciones que muestran la diferencia y la diversidad como marcadores negativos.

Si bien las tesis analizadas —con excepción de tres trabajos— no tenían como objetivo el abordaje de la interculturalidad, la diversidad, la diferencia y la inclusión, estos conceptos se evidenciaron desde distintas perspectivas. Las investigaciones buscan el reconocimiento del otro, desde la diferencia o la diversidad, y se hace énfasis en la necesidad de que ese reconocimiento se articule a las apuestas educativas, ya sea desde la educación inclusiva o desde la educación intercultural. Se plantean desafíos como la formación de profesores, la mediación de diversos saberes, diferentes metodologías y apuestas didácticas.

REFERENCIAS

Barragán, D. (2017). *Procesos formativos de la Consejería Mujer, Familia y Generación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, producción de subjetividades femeninas emancipadoras y reelaboración de proyectos alternativos* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/929>

- Beltrán, M. J. (2019). *Racismo científico en los textos escolares de ciencias naturales en Colombia* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15977/Beltr%c3%a1nCastilloMar%c3%adaJuliana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bhabha, H. (2007). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial.
- Cadena, I., Cortés, S., Mojica, A. y Posada, G. (2021). *Estado del arte: Educación intercultural en Scopus 2000 y 2020* [tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54105>
- Calvo, G. (2003). *La investigación documental: estado del arte y del conocimiento*. CIUP-UPN [documento inédito].
- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: las tensiones entre igualdad y diferencia. *Revista Brasileira de Educação*, 37(13), 45-56. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Carvajal, M. (2019). El campo investigativo de los doctorados en educación de Colombia. *Entorno*, 67, 177-188.
- Castaño, N. C. (2020). *Concepciones de vida, cosmogonía Muruy, enseñanza de la biología y diversidad cultural: perspectivas ontológicas y epistemológicas* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25974/Casta%c3%b1oCuellarNormaConstanza2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, D. C. (2021). *Formulación de lineamientos curriculares para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional visual en las clases de ciencias naturales en la educación primaria* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Delgado, E. E. (2018). *Experiencia, saber y enseñanza: seis docentes universitarios con discapacidad* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9304>
- Durán, V. H. (2017). *Transformación de las prácticas educativas en contextos de inclusión* [tesis de Doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha: reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Cuaderno de Pedagogía Rosario, 4(7). Editorial Bordes.
- 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. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fleuri, M. (2009). Desafíos, problemas y saberes relativos a la práctica docente en la educación inclusiva. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 44(1), 139-157.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gallardo-Cerón, B., Montoya, S. y Sánchez-Serna, C. (2020). Regiones: alcances y metodologías en investigación sobre Educación y Pedagogía Colombia 2010-2017. En *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 59-86). Centro Editorial Cinde.
- García, A. M. (2020). *Experiencias educativas que acogen la alteridad y las diferencias El caso del Liceo VAL* [tesis de Doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25168>
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Granada, L. J. (2020). *Experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes: un estudio interseccional* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12568>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 44, 165-179.
- Guido, S. P. (2010). Diferencia y educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65-72.

- Guido, S. P. (2012). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Feditorial.pedagogica.edu.co%2Fdocs%2Ffiles%2Fpreview_libro_interculturalidad.pdf&clen=2251644&chunk=tru
- Gutiérrez, M. Y. (2014). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23306>
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte, con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Jaime, J. C. (2018). *La comunagogía: subjetividades alternativas en prácticas educativas de la acción colectiva de las redes magisteriales* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Londoño, O., Maldonado, L. F. y Calderón, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/1\).107.10](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/1).107.10)
- Mainardes, J. (2018). Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais. *Educar em Revista*. 10.1590/0104-4060.59762.
- Manjarrés, D. (2021). *Estilos educativos parentales y discapacidad: influencias en la construcción de un proyecto de vida autónomo* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13463>
- Melo, M. B. (2020). *Puentes entre conocimientos científicos escolares (CCE) y conocimientos ecológicos tradicionales (CET): un estudio de aula en la comunidad wayuu* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24851/MeloBritoNadenkaBeatriz2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Molina, N. A. (2021). *Escritura de textos históricos subalternos: elementos teórico-metodológicos para narrar una historia de la educación en el Chocó desde la Colonia hasta el siglo XIX* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/27899/elementos%20para%20narrar%20una%20historia%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20en%20el%20Choc%c3%b3%20desde%20la%20colonia%20hasta%20el%20siglo%20XIX%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, A. (2019). *La comunicación en las aulas diversas urbanas: una mirada desde la interculturalidad* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15237/Mu%c3%b1ozBarrigaAndrea2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, P., Borja, M. F., González, C. A., Vásquez, C. A., Velasco, L. C. (2018). Estado del arte de la investigación académica en torno a grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad. En P. Muñoz, M. F. Borja, C. A. González, C. A. Vásquez, L. C. Velasco, B. Arenas y L. D. González. *Exclusión y Otreidad. Prácticas de convivencia en la Universidad*. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Ospina, H. F., Arbeláez-Gómez, M. C., Lanza-Sierra, C. L., Gallego, E., Ospina-Alvarado, M. C., Jiménez, P., Alvarado, S. V., Orrego-Noreña, J. F., Gutiérrez, N., Cárdenas, I. J., Patiño, J. A., Loaiza-de la Pava, J. A., Salazar-Castillo, M., Toro-Zapata, J. W., Gómez, A. H., Mafla-Ortega, L. del C., Londoño-Orozco, G., López, E. P., Mera-Clavijo, A. ... Buriticá-Morales, D. A. (2020). Hallazgos en educación y pedagogía, Colombia 2010-2017. En *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: Mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 197-269). Centro Editorial Cinde.
- Pérez, M. R. (2016). *Diversidad cultural y concepciones de biodiversidad de docentes en formación inicial de licenciatura en Biología* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24220/P%c3%a9rezMesaMar%c3%adaRoc%c3%ado.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Quiceno, H. y Peñaloza, M. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Secretaría de Educación de Cali.
- Rivera, C. C. (2012). *Encuentro de maneras de conocer en el enfoque agroecológico* [tesis de doctorado]. Universidad del Valle, Colombia. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/4714?show=full&locale-attribute=en>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Extensión universitaria, Universidad de la República.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de la diferencia*. Noveduc.
- Skliar, C (2018). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos e incertidumbres*. Noveduc.
- Uribe, M. (2019). *Concepciones y prácticas de profesores de ciencias en formación inicial, en relación al enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias. Un estudio en el contexto colombiano* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. <https://repositorio.udistrital.edu.co/handle/11349/22547>
- Vargas, P. F. (2016). *Los indígenas en las crónicas de Indias: una aproximación a su comprensión desde los estudios críticos* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital, Bogotá, Colombia.
- Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/93>
- Zambrano, A., Salazar, T., Candela, B. y Villa, L. (2017). Estado del arte de la investigación en educación en Colombia: un caso de los programas de formación doctoral en la nación. *Tecné, Episteme y Didaxis, TED*, 41, 57-71.

Identidades, cuerpos y disidencias: retos en educación

Sonia Mireya Torres Rincón

Hablar sobre diversidad e inclusión dentro de la Cátedra Doctoral desde la perspectiva de género constituye una oportunidad para revisar las prácticas situadas en los contextos educativos, cada vez más interpelados por su negativa a reconocer las transformaciones, que desde las expresiones disidentes de la heteronorma identitaria y de la sexualidad dinamizan la existencia de subjetividades disruptivas y formas de relacionamiento y de deseo que transforman el orden de género vigente. Por esta razón, considero importante evidenciar el lugar desde donde se plantea esta reflexión.

En mi proceso de formación personal, académica y política me enuncio desde los feminismos —que se mencionan en plural por su diversidad y dinamismo sociotemporal—, que inicialmente permearon la academia producto del impacto y desarrollo que tuvo la corriente de la Segunda Ola, como se denominó a las expresiones feministas que se fortalecieron a partir de la década de 1970, y que introdujeron toda una revolución en la subjetividad de las mujeres, ampliando el aporte conceptual al desarrollo de las ciencias sociales.

Esos primeros caminos me condujeron a reconocer la necesidad de dinamizar prácticas y discursos feministas con mayor anclaje en las experiencias situadas en Latinoamérica.

Las prácticas feministas disruptivas que proponen los feminismos del Abya Yala frente al feminismo hegemónico de la Segunda Ola tensionan varios elementos universalistas de la modernidad eurocentrada sobre la que se sitúa la matriz occidental del pensamiento crítico, abriendo camino a un desarrollo prolífico de expresiones que van constituyendo distancias de prácticas coloniales de homogenización de los sujetos y de las luchas colectivas que agencian, bajo la necesidad de desmarcarse de posturas academicistas (Torres, 2022).

Por esta razón, el lugar de enunciación se sitúa en la necesidad de construir puentes entre los feminismos disruptivos y la academia, en la perspectiva de agrietar los rígidos muros que le abrigan y compartir el horizonte de sentido de la emancipación, que se dinamizan desde las epistemologías, pedagogías y la educación popular feministas. Se presenta a continuación una reflexión sobre la necesidad de incorporar los desarrollos de la perspectiva crítica de género en los procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad, en clave de análisis interseccionales y de diálogos interculturales.

La perspectiva crítica de género toma como punto de partida la reclamación de experiencias de vida marcadas por identidades y cuerpos desde las disidencias del orden de género, que en los contextos educativos ocasionan fisuras a la heteronorma de organización social. Estas grietas rompen silencios, desmaquillan las estéticas de los estereotipos y tensionan la valoración del discurso de la diferencia para hacerlo real en la cotidianidad.

Para desarrollar esta provocación, el texto cuenta con tres apartados. Primero, una reflexión sobre los conceptos básicos de identidades de género, a la luz de las herencias del patriarcado, el colonialismo y el racismo, como ejes centrales de la dominación que reproduce las desigualdades. El segundo desarrolla algunos elementos sobre lo que implican las disidencias sexo-genéricas en el aula, desde las experiencias encarnadas en el cuerpo de estudiantes, maestros y maestras. Por último, el tercer apartado plantea como propuesta analítica y política la justicia trivalente de género articulada a las pedagogías feministas, para avanzar en procesos de inclusión en perspectiva intercultural.

UNA HISTORIA DEL MONSTRUO QUE RECORRE EL MUNDO

El posicionamiento de la praxis académica y política de la diversidad y la inclusión en las últimas décadas interpela algunos modelos hegemónicos de revolución social con asidero a lo largo del siglo xx, que constituyeron varias conquistas de reivindicación política, y que sin duda potenciaron importantes transformaciones. Sin embargo, algunas expresiones del pensamiento crítico han vuelto su mirada al origen en búsqueda de cimientos para enfrentar la sacudida inesperada que conlleva asumir con coherencia la diferencia, reconociendo que en las instituciones educativas de educación superior —especial, pero no únicamente— nos sumergimos de manera constante en el espejismo de la igualdad, producto de la arrogancia y vanidad intelectual que nos impiden una real apertura a la diversidad y la inclusión en perspectiva de género.

Para hablar de las desigualdades en materia de género que se reproducen en el ámbito educativo se retoma el planteamiento de Catherine Bermejo Camacho (2021), quien menciona que la imagen del monstruo que irrumpe en la escena se contrapone a la idea de lo humano en la narración constante de los clásicos mitos griegos, y que de una u otra manera apalanca particularmente los enunciados religiosos, políticos, jurídicos y científicos sobre el cuerpo y los roles de género.

El Minotauro, hijo de Pasafae y del toro blanco, es fruto de la pasión animal de su madre, una mujer, que, ante el deseo que le produce el toro, es capaz de introducirse en una vaca de madera construida por su amigo Dédalo (el ingenioso arquitecto griego) para poder ser penetrada por la bestia, en lugar de ser poseída por su esposo el rey Minos. Por esa extraña unión entre lo humano y lo animal, el Minotauro abre sus ojos al mundo, inicialmente como un personaje inocente que debe su monstruosidad al exceso. Dédalo construye un laberinto para ocultar al Minotauro, pero es necesario, entonces, un tributo de catorce víctimas que debe pagar Atenas a la isla de Creta, cada nueve años, para alimentar al monstruo. Con ese hecho (el de una bestia capaz de desaparecer la raza humana) el Minotauro se convierte, al instante, en un personaje culpable. Teseo, quien heroicamente promete a su padre Egeo, rey de Atenas, liberar a su pueblo del yugo de la bestia, desembarca en la isla de Creta, donde se encuentra el laberinto. Allí lo reciben Fedra y Ariadna —hermanas del

monstruo—, y es esta última a quien se le ocurre darle al héroe la punta de un hilo cuya madeja ella sostendrá en la puerta del laberinto, para que con esa estrategia el hijo de Egeo pueda entrar a la fortaleza que encierra al Minotauro y darle muerte. (Bermejo Camacho, 2021, p. 69)

El mito griego del Minotauro nos legó para la realidad histórica que la figura de lo monstruoso debe ser oculta como una forma de castigo del deseo que se insubordina de la norma identitaria de género, de cuerpo y de deseo. Entendiendo aquí la identidad como procesos sociales de relacionamiento, inacabadas, situadas en contextos específicos, que distan de los absolutos y de las fijaciones asignadas en el relato hegemónico del régimen heterosexual: “el monstruo (el Minotauro, el demonio, el negro, el indio, el sodomita, la mujer histérica) como el héroe (Teseo, el mesías, el blanco, el europeo, el heterosexual, el hombre moderno)” (Bermejo Camacho, 2021, p. 73).

84

Para avanzar en el desarrollo conceptual, se enuncian aquí algunas ideas de definición de las categorías centrales, como apoyo y no para encasillar los cuerpos o etiquetar subjetividades. Uno de los aportes centrales del feminismo para la comprensión de los contextos y elementos de la construcción del orden de género es el concepto de *patriarcado*, entendido como sistema ideológico de dominación, que tardó cerca de dos mil quinientos años de nuestra era para su consolidación, y cuya existencia a nuestro tiempo excede los cuatro milenios y medio, soportando su permanencia en el control sobre la sexualidad de las mujeres, por su capacidad reproductiva y capacidad de placer (Lerner, 1986). La dominación se expresa desde lo masculino hacia lo femenino y feminizado, y del varón adulto sobre el joven, y permanece por la complicidad de los dominados y las dominadas (Millet, 1969).

En esta perspectiva, se articulan el colonialismo y el capitalismo como ejes de dominación para reproducir los elementos constitutivos del patriarcado, que produce órdenes de género, donde los cuerpos, las vidas y los conocimientos de los sujetos se valoran y se jerarquizan, a la luz de las identidades de género, entendidas como los valores, actitudes, prácticas, características o comportamientos que interiorizamos como propios, producto de la socialización realizada de acuerdo con los contextos culturales en los que nos desarrollamos, sobre la base de la diferencia biológica de los sexos. Vale decir que los

libretos de género se constituyen en marcas y huellas de dolor para los sujetos que interpelan la hegemonía establecida en la asignación de estas identidades.

Encontramos *identidades cisgénero*, que se refieren a las personas cuya autopercepción de género coincide con la asignada socialmente, sin que ello implique la falta de crítica al libreto estipulado o la adopción de sus normas en fiel obediencia; *identidades transgénero*,¹ que se refieren a una amplia expresión de autopercepción de identidades que no coincide con la asignada, que pueden o no constituir críticas al binarismo de género, y que consiguen ser asumidas de manera ocasional o permanente.

Debido a que ser mujer u hombre no está relacionado exclusivamente a las características biológicas, para superar esa mirada binaria que ubica lo “femenino” en oposición a lo “masculino”, se debe reconocer que existen personas que no se identifican en función del sexo asignado al nacer o de forma exclusiva con las posibilidades de reconocimiento “hombre” y “mujer. (Secretaría de la Mujer [SDMujer], 2023, p. 10)

85

Si la construcción de la identidad de género responde a las particulares situadas en contextos socioculturales, la construcción de la orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una atracción emocional, afectiva y sexual por personas de diferente sexo/género, el mismo o más de uno.

Algunas de las orientaciones sexuales que podemos reconocer son las siguientes: *heterosexual*, persona que siente atracción por otra de un género diferente; *homosexual*, persona que siente atracción por otra del mismo género (hombres gays y mujeres lesbianas), *bisexual*, persona que siente atracción por personas tanto del mismo género como de género diferente; *pansexual*, persona que siente atracción por otra de su mismo género, de género diferente, o de personas con

1 La categoría *transgenderistas* estaría conformada por una cantidad de nombres, denominaciones y clasificaciones. *Transsexuales*, personas que acompañan sus tránsitos con acompañamiento médico y tecnologías de intervención clínica; *travestis*, quienes construyen su cuerpo, identidad, género, subjetividad diferente a la asignada al nacer; *cross-dresser*, que usan ocasionalmente prendas del sexo opuesto; *drag queens*, hombres que se visten como mujeres, exagerando rasgos femeninos, especialmente en contextos festivos; *drag kings*, mujeres que se visten como hombres exagerando rasgos masculinos (García Becerra, 2018, p. 33).

identidad de género diversa; *asexual*, persona que no siente atracción sexual por otras, sin embargo, puede tener relaciones afectivas, físicas y emocionales sin incluir relaciones sexuales (sdmujer, 2023, p. 12)

Esquemáticamente se atribuye el sexo a las condiciones biológicas; el género y su *performance* a la cultura, que en términos de Judith Butler (2001) consiste en la transformación permanente a través de actos, postulados basados en la estilización del cuerpo basada en el género (p. 16), y el deseo, a la psiquis. Lo cierto es que la triada sexo-género-deseo constituye un sistema inseparable, que desde el régimen patriarcal impone un orden social de relacionamiento y valoración de las subjetividades a partir de la matriz heterosexual que se reproduce en las instituciones sociales, como soporte de la dicotomía normal/anormal para subalternizar a las personas con identidades sexo-genéricas no normativas (gais, lesbianas, bisexuales y transgénero, no binarias).

A continuación, se presentan algunos elementos de referencia con fines explicativos para una mejor comprensión, con la consideración de que “los tránsitos por los géneros y los sexos se han ido insertando en el campo de las políticas identitarias y se han intentado representar en lo que actualmente se denomina sector o movimiento LGBTI” (García Becerra, 2018, p. 33).

Tabla 3.1. Comparación matriz de identidades normativas y disidentes

Matriz heterosexual	Identidades sexo-genéricas no normativas
• No hace referencia a un grupo de personas, sino a un sistema normativo, que tiene vínculo con el poder. • Coincidencia obligatoria de sexo-género-deseo. • Define identidades legítimas y legibles desde el binarismo hombre-mujer. • Relación social de orden de género desde el binarismo.	• Refuta el universalismo heterosexual. • Refuta la pretendida uniformidad de la heterosexualidad. • Sexualidades, géneros e identidades disidentes de la norma. • Rompen con el esencialismo y la obligatoriedad impuesta. • No son identidades esencialistas, sino políticas. • Cuestionan el orden de género hetero normado

Fuente: elaboración propia a partir de textos de varias autoras.

En este contexto, se ubica la teoría *queer*, término inglés que significa ‘raro’, ‘torcido’, ‘bollera’, ‘trans’, y se empleó para referirse a manera de insulto a personas con identidades sexo-genéricas disidentes de la norma. Sin embargo, algunas expresiones de la disidencia de género han apropiado el término como una postura teórica y política que cuestiona la heterosexualidad obligatoria, las identidades de género normativas, los esencialismos y binarismos masculino-femenino, hombre-mujer, heterosexual-homosexual, bio-trans, y la imposición del deseo (García Becerra, 2018, p. 38).

Las disidencias sexuales y de género han encarnado este enfrentamiento, en el que los cuerpos que atraviesan una experiencia de vida trans configuran la amenaza de un sistema de desigualdad que se reproduce en aquella lógica binaria. Debido a esto, ciertos cuerpos han sido condenados al ostracismo, al encierro y hasta la muerte, tal como ocurre a aquel “monstruo” del mito antiguo. Pero ¿Quién ha visto al monstruo? ¿quién puede reconocer a sus víctimas? Y, sobre todo, ¿quién denuncia su monstruosidad? (Bermejo Camacho, 2021, p. 14)

Surge aquí una interpelación directa a lo que ocurre en las universidades alrededor de los discursos académicos y las prácticas políticas que reclaman el reconocimiento y la inclusión en todos los ámbitos de la vida social. El mito griego del Minotauro nos legó para la realidad histórica que la figura de lo monstruoso debe ser oculta como una forma de castigo del deseo que se insubordina de la norma, situando en evidencia la necesidad de transformar las estructuras y los laberintos que conforman las instituciones de educación superior, que reproducen el espejismo de la igualdad “debido a que contamos con el acceso a la educación y también a la enseñanza, pero esto no es más que un espejismo cuando observamos los planes de estudios, los contenidos curriculares e, incluso, la bibliografía” (Valcárcel, 2008, citada en Bonavitta, 2018, p. 233).

La igualdad es un principio normativo como horizonte de sentido de los derechos humanos que requiere la *protección de las diferencias*, partiendo de la diversidad de género, nacionalidad, idioma, religión, opiniones políticas, condiciones personales y

sociales. Asimismo, precisa que se *reduzcan las desigualdades* porque, de hecho, somos desiguales respecto a las condiciones económicas y oportunidades sociales (Ferrajoli, 2010).

Las *diferencias* consideran principalmente la diversidad de las identidades personales, partiendo de la diferencia sexual, pero también de nacionalidad, de religión, de opiniones políticas o de otro tipo, mientras que las *desigualdades* se refieren a la multiplicidad de condiciones económicas y materiales. Tanto las diferencias como las desigualdades son hechos, mientras que el principio de igualdad es una norma que tiene el fin de proteger y valorizar las diferencias y de eliminar, o cuando menos reducir, las desigualdades.

En este sentido, la existencia de tres modelos de universidad implementados en contextos históricos precisos se entronca con el paradigma de la igualdad en la educación superior como agencia de generaciones enteras y que aún sigue inconclusa. Una universidad tradicional (colonial y republicana), en medio de un contexto preindustrial; la universidad moderna articulada a las necesidades de desarrollo; y la universidad de masas, que responde a las demandas de la fase actual del capitalismo (Torres, 2019).

Las universidades y en general los centros educativos de los diferentes niveles de formación académica se han constituido en escenarios de construcción del conocimiento androcéntrico, que se soporta y reproduce a la vez el clasismo, sexismo y racismo, tres formas de opresión y discriminación producto del entrecruzamiento de las formas de dominación como capitalismo, patriarcado y colonialismo. Por esta razón, constituye una labor titánica crear aperturas alrededor de la diversidad y la inclusión, desde lugares disruptivos disidentes de la norma y de aquello que culturalmente se ha normalizado, como parte constitutiva del acceso a la construcción de conocimiento heteronormado.

Tal como señala Flores (2018), en el proceso histórico de creación de la heterosexualidad/homosexualidad, en el siglo XIX, “conocimiento” significaba, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad ‘normal’ e ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas”. De este modo, conocimiento y sexo se volvieron conceptualmente inseparables uno del otro. El conocimiento de nuestro cuerpo y el cuerpo de conocimientos se convierten, entonces, en un escenario de normalización. A este conocimiento (la heterosexualidad) que produce des-conocimiento (sexualidades disidentes), Britzman le

llamará “pasión por la ignorancia”, o casos de normalidad exorbitante. Esta pasión por la ignorancia se relaciona con la represión, con olvidar una idea, con separar la idea del afecto. (Jhonson y Bonavitta, 2020, p. 75)

Y es que todo aquello que constituya disidencia de la heteronorma tiende a ser considerado pecado desde la perspectiva teocrática; patologizado a partir de una visión criminalista que la cataloga como enfermedad física o mental que, por lo tanto, requiere ser atendida a través del encerramiento en instituciones psiquiátricas o cárceles, y desvalorizado desde la mirada ontológica que le otorga una estimación de inferioridad frente a la norma universal masculina. *Así nos enredamos en la perspectiva normada de curar-ajustar-sancionar y encerrar, tal como ocurrió en la narración del mito del Minotauro, y que desde la perspectiva crítica feminista cuestiona la potestad patriarcal de restar poder y feminizar aquellos cuerpos al margen de lo establecido.*

La condena histórica otorgada a las disidencias sexo-genéricas ha tenido lugar con mayor vehemencia principalmente en sociedades monoteístas, en las que se les patologiza bajo la denominación de *disforia de género* o se les sanciona con la muerte, como ocurrió en mayo de este año en Uganda, que aprobó una de las leyes homófobas más rígidas a nivel mundial, que contempla penas de veinte años de cárcel, cadena perpetua a quien se declare abiertamente homosexual, o quien promueva el debate al respecto. De igual manera, la demanda del capitalismo industrial de mano de obra para consolidar un modelo productivo, durante los últimos siglos, que implica encerrar la sexualidad disidente para favorecer políticas migratorias y pronatalistas que permiten sostener las dinámicas del sistema.

Ahora toma relevancia en los procesos de formación académica con personas de todas las edades la pregunta sobre ¿qué es lo que incomoda de las expresiones disruptivas de las identidades subjetivas y políticas de género? ¿Acaso el enfado se corresponde con una valoración de inferioridad ontológica, sobre todo aquello que ha sido despojado de su poder? ¿Disgusta encontrar cuerpos que rompen con la coincidencia asignada de sexo, género y deseo?

DISIDENCIAS SEXO-GENÉRICAS EN EL AULA

Pensar el cuerpo desde los diferentes campos de saber, hacer, sentir nos remite a considerarlo como un elemento complejo, no solo como entidad material y simbólica, es decir, como receptáculo de la acción cultural, que reproduce el silenciamiento de los cuerpos, porque se percibe como objeto, como oprimido, lo que deriva en una tensión constante, porque no se permite que el cuerpo se exprese y no será viable mantenerse en silencio por mucho tiempo.

Quizás lo que ocurre hoy en las instituciones educativas es que los cuerpos silenciados rompieron el mutismo y están hablando, encontraron la fisura del laberinto y reclaman un lugar visible para su existencia. Y es que la expresión corporal contribuye a actuar en contra de la obligatoriedad que marcan algunas pedagogías de normalización corporal, corrección anatómica y silenciamiento de los deseos (Planella, 2015, citado en Báez, 2020, p. 40).

90

Recuerdo ahora, a partir de la hibridez y de su condición de anomalía y desmesura, el mito de aquel monstruo griego al que se le dio muerte en un laberinto especialmente construido para él. Ese minotauro del que, tal vez, muchos tengan el recuerdo en la forma en la que lo inventaron los griegos, pero que tuvo una especial transformación literaria, produciendo una curiosidad renovada para cada época que osó apropiarse de sus deseos. ¿Cuántos minotauros atrapados en el laberinto de discursos producidos en torno a la sexualidad? ¿Cuántos Teseos convencidos de su heroicidad y determinados a entrar al laberinto para condenar a muerte la ficción de una *monstruosidad* hecha mito? (Bermejo Camacho, 2021, p. 69)

Todas las personas incidimos sobre nuestros cuerpos, para seguir el libreto de género dominante o escapar de él, bien sea desde la autopercepción cisgénero, transgénero o no binarias a través de las tecnologías como medicina, estética, *gym*, el consumo, los medios de comunicación, etc. (Preciado, 2008, citado en García Becerra, 2018). A esta intervención permanente del cuerpo se le conoce como *economías encarnadas* en la lógica del capitalismo, que combina la política y técnica del cuerpo, el sexo y la sexualidad, en la cual la sociedad no solo regula los cuerpos, sino que legitima jerarquías de ese orden social.

Cuando los cuerpos rompen el silencio al que se les ha confinado en los escenarios educativos, las expresiones de violencia vulgar y sofisticada no se hacen esperar. En la historia reciente, se encuentra la narración del caso de Sergio Urrego, un joven estudiante de un colegio víctima de discriminación y persecución por su orientación sexual, que en el 2014 lo condujo a acabar con su vida. La estremecedora noticia produjo en Colombia varios pronunciamientos jurisprudenciales de la Corte Constitucional y la condena en el 2021 a quien fuera la rectora del colegio entonces.

Dos años después, en el 2016 y en la coyuntura política de la firma del acuerdo final de paz entre el Gobierno nacional y la guerrilla de las FARC tomó protagonismo un nuevo concepto que sitúa la fuerza del mito del Minotauro en la educación: *la ideología de género*.

El miércoles 16 de agosto de 2016, los noticieros de Colombia, la prensa, la radio y las redes sociales fueron inundados por el cubrimiento de una marcha que se daba simultáneamente en catorce ciudades del país: la marcha contra *la ideología de género*. En Bogotá, este acontecimiento cobraba un significado particular porque sus manifestantes tenían como destino el Ministerio de Educación Nacional. El clamor de aquellos que marchaban se daba por la renuncia de la ministra, que, siendo abiertamente lesbiana, osó proponer una cartilla que serviría como lineamiento para los manuales de convivencia de las escuelas, evitando el hostigamiento de estudiantes con sexualidades e identidades de género no normativas.

El nombre de la cartilla era *Ambientes escolares libres de discriminación* y llevaba como subtítulo *Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. [...] Entre las pancartas de los manifestantes se podía leer “A mis hijos los educo yo, no el Estado”, “hombres y mujeres, así nos hizo Dios”, “Abajo la ideología de género” o “Yo estoy a favor el diseño original, viva la Familia”. [...] Con esto, algunos países de Latinoamérica y catorce ciudades de Colombia desafiaban el sentido común: una multitud movilizándose por la desigualdad, legitimando la violencia y el hostigamiento contra sus propias hijas e hijos. (Bermejo Camacho, 2021, p. 27)

La impactante y efectiva construcción de un “enemigo público”, configurado por la tríada ideología de género-comunismo-castrochavismo, fue empleada para deslegitimar el avance propuesto en

materia de reconocimiento de la diversidad de género y la inclusión en la educación, propuesta desde la *Perspectiva teórica y política de género*, que giró alrededor de la identificación binaria de lo masculino y lo femenino, a partir de la formulación “Uno no nace sino se hace mujer” de Simone de Beauvoir (1949), con lo que superaba ya la visión biologicista del sexo como categoría de análisis de los fenómenos sociales. Sin embargo, Joan Wallach Scott (1986) avanza en la consideración de que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y, como tal, constituye una forma primaria de relaciones significantes de poder y de producción de desigualdades, y propone cuatro elementos para tener en cuenta para el análisis: símbolos y mitos culturalmente disponibles, conceptos normativos que manifiestan la interpretación de los símbolos, instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género, y la identidad.

Por otro lado, la *ideología de género* corresponde a expresiones sociales que no alcanzan a ser movimiento, pero sí constituyen un “fenómeno transnacional” que construye afinidades políticas, agendas y medios de financiación para promover posturas antiderechos, en defensa de la familia tradicional y en contra de las familias del mismo sexo; la negación del género como una construcción social y cultural; el cuestionamiento a cualquier identidad sexual y de género que interroge la normatividad heterosexual; la oposición a los métodos anticonceptivos; el rechazo al aborto entendido como un derecho; el rechazo al matrimonio igualitario, y la negación de derechos patrimoniales de las parejas del mismo sexo. “La Santa Sede en el Vaticano, algunos sectores de las iglesias pentecostales, evangélicas, movimientos islámicos, organizaciones de la sociedad civil y partidos políticos están involucrados en la defensa y promoción de agendas antiderechos” (Granados y Amador, 2018, p. 7).

La posibilidad de habitar el aula desde los cuerpos abyectos, ilegítimos por encontrarse al margen del orden establecido desde su identidad de género y orientación sexual, son bastantes reducidas tanto para estudiantes como para profesores y profesoras. La apabullante fuerza de la norma impide que los cuerpos hablen y se expresen, de tal manera que al hacerlo constituyen graves faltas a los currículos ocultos académicos y de convivencia.

Así lo demuestra la investigación realizada por Rincón y Velasco (2022) sobre las experiencias de maestros y maestras de la población LGBTIQ en colegios de Bogotá, la cual refiere que en las aulas escolares y universitarias se desconoce la diferencia sexual y de género y se privilegia una visión heteronormativa y dual del conocimiento sobre los cuerpos y las relaciones sexo-genéricas: normal/anormal; natural/antinatural; hombre/mujer; femenino/masculino. Tampoco es fácil tomar la decisión de expresar públicamente su orientación sexual e identidad de género no normativa, para reducir el riesgo de ser cuestionados profesionalmente por su orientación sexual o identidad disidente.

Las personas que ejercen su profesión como maestros y maestras en escenarios educativos de los diferentes niveles de escolaridad permanentemente deben confrontar las situaciones de homofobia, lesbofobia y transfobia presentes en el currículo, en el uso permanente del lenguaje sexista, los chistes y comentarios desobligantes sobre las capacidades o atributos de las personas, que derivan en temor a ser víctimas de estas formas de violencia. *Es decir, la escuela no es un lugar seguro para el pleno desarrollo y expresión de las identidades no normativas, debido a que se priorizan unos valores de securitización desde lo normativo en favor de lo que se denominan las mayorías, reproduciendo la lógica de lo monstruoso merecedor de esconder, que terminan siendo nombrados con el vetusto término de las minorías.*

Para José Fernando Báez (2020), la forma de habitar la escuela por parte de los estudiantes gais de cuatro generaciones en un colegio en la ciudad de Bucaramanga se expresa a través de tres formas. Primero, *la era del silencio*, que describe a

[...] quien ha habitado la escuela y ha sido homosexual ha pasado por un proceso de reafirmación constante de su imposibilidad de ser, de su incoherencia y de su ininteligibilidad de género, razón por la que es silenciado por los otros y se silencia él mismo. (p. 50)

Segundo, *el cuerpo afeminado*, que implica reconocer que su cuerpo lleva una marca en cada movimiento que realiza que parece no corresponderle por cuanto supone un deber ser de expresión masculina; y tercero, *la escuela habitada y habitable*, en una comprensión en la cual no hay lugar para los cuerpos no normativos, y, por tanto,

[...] [el] sujeto gay ha comprendido desde muy temprano que no pertenece al espacio escolar en el que se encuentra, aunque debe habitarlo siempre en silencio. Por eso, la escuela ha sido un lugar habitado y no habitable al mismo tiempo, pues el sujeto homosexual ha sabido desde siempre que la escuela no hace parte de los espacios en donde uno puede ser públicamente lo que es. (p. 60)

La fuerza y la constancia de la agencia de los sujetos silenciados constituye un elemento central en la posibilidad de avanzar en la justicia de género en la educación desde la perspectiva de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad. La apuesta sigue siendo entonces por la promoción de espacios de transformación cultural en las aulas, desde el currículo, la convivencia, los marcos institucionales y los proyectos educativos de formación.

LA JUSTICIA DE GÉNERO Y LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

94 Hacia 1792 en la convulsionada Santafé de Bogotá, mientras los aires ilustrados inspiraban la independencia, solían realizarse tertulias de encuentros de intelectuales, entre los que se encontraban José Celestino Mutis y Antonio Nariño. Las memorias de las tertulias, que podían durar hasta tres horas, luego eran publicadas en el *Papel Periódico de Santafé de Bogotá*. Una de ellas se tituló “Tertulia Entropélica”, y fue descrita como una reunión de “sujetos instruidos de ambos sexos”, citados para discutir sobre el buen gusto, a la que se presentó Linio, un hombre calificado por el auditorio como “caballero semi-dama” y “Socio masculino-femenino” porque su vestido y ademanes se asemejaban a formas femeninas, lo que se atribuyó a tres consideraciones “Desgracia de educación, moda o debilidad del espíritu” (Bermejo Camacho, 2021, p. 99).

Al respecto, Linio fue conminado a rectificar y explicar su conducta, de lo que se retoman algunos apartados:

Yo, Señores, si he de hablar con sinceridad digan de un hombre de bien, confieso desde luego que este mismo punto he comenzado a desengañarme de ¡Quan afrentoso es para la nobleza de mi Séxo el ridículo artificio de desfigurarle con unas acciones, composturas, y movimientos tan impropios! Muchas razones que antes me parecían

fundadas, ahora de repente conozco toda la debilidad y ridiculez, en que consta su apoyo.

[...] ¿Cómo podré yo negar que un hombre afeminado para nada es útil a la sociedad? El es un afrentoso individuo de la Especie humana: un miserable fantasma de la República, un fenómeno de irrisión, y por decirlo de una vez, el objeto más despreciable que se puede presentar á los ojos de la Religión, la Filosofía y la Naturaleza. (Citado en Bermejo Camacho, 2021, p. 100)

La situación de Linio solo es una evidencia más de la transformación literaria de la presencia histórica del Minotauro, aquello que la sociedad no quiere ver, que oculta y que desvaloriza al salirse de la norma. “El sujeto masculinizado, blanqueado, heterosexualizado y burgués es tan solo el relato de una peligrosidad infundada que legitima su supuesta superioridad, basada en la idea de lo humano” (Bermejo Camacho, 2021, p. 16), y que expresa un elemento común que puede convocar en general, alrededor del miedo posible que asiste a las personas frente al reconocimiento de las diferencias.

Un elemento central que se propone aquí para bordar la justicia de género en educación es la consideración de una perspectiva de derechos humanos como una opción de justicia, que se enriquece a partir de la incorporación de la perspectiva interseccional.

Interseccionalidad

La genealogía del concepto de *interseccionalidad* puede rastrearse en diferentes experiencias históricas a lo largo de más de doscientos años, que expresan la reclamación de situaciones de discriminación por condiciones de género, raza y clase, develadas desde la pintura, la literatura, el periodismo, entre otras, la denuncia por la connivencia de diferentes formas de expresión sobre los sujetos (Viveros Vigoya, 2016).

Una mirada profunda puede encontrarse en el discurso pronunciado por Sojourner Truth en 1851 en la reunión de mujeres de Akron, donde se debatía el reconocimiento de los derechos civiles y políticos para las mujeres en Estados Unidos, frente a los argumentos provocadores de varones que consideraron ridículo discutir el

asunto, cuando ellas ni siquiera podían cruzar un charco o subir a un carruaje sin la ayuda de un hombre. Y allí aparece Sojourner Truth, una mujer negra que fue esclavizada y recientemente había logrado su libertad, y la de sus hijos, para reclamar con la vehemencia de su voz la vergüenza de otros:

Los caballeros dicen que las mujeres necesitan ayuda para subir a las carretas y para pasar sobre los huecos en la calle y que deben tener el mejor puesto en todas partes. ¡Pero a mí nadie nunca me ha ayudado a subir a las carretas o a saltar charcos de lodo o me ha dado el mejor puesto! y ¿Acaso no soy una mujer? “y ¿acaso no soy una mujer?”. Con una voz de trueno dijo “¡mírenme! Miren mis brazos” y se subió las mangas para enseñar los músculos remendados de sus brazos. “¡Yo he arado, plantado y cosechado en los graneros, y ningún hombre podría ganarme! ¿Y acaso no soy mujer? ¡Podría trabajar tan duro y comer tanto como un hombre, cuando pudiera, y soportar el látigo también! ¿Y acaso no soy mujer? Di a luz a trece niños y vi a la mayoría de ellos vendidos como esclavos, y cuando lloré mi dolor maternal, ¡nadie más que Jesús me escuchó! ¿Acaso no soy una mujer?

96

Las reivindicaciones de varios sectores sociales intuitivamente estaban planteando lo que hacia la década de 1980 se convertiría en un logro de la estrategia política del *black feminist* frente al feminismo hegemónico y se convirtió en una perspectiva epistemológica que situó la discusión sobre cuál es el sujeto del feminismo, articulando el debate de género, clase y raza (Viveros Vigoya, 2016). Fue en 1989 cuando el concepto de *interseccionalidad* se incorporó a la jurisprudencia, cuando la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw evidenció las diferentes dimensiones de la opresión que sufrían las mujeres negras que trabajaban en la Compañía General Motors, por su pertenencia racial y su identidad de género.

El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres.

Toma en consideración los contextos históricos, sociales y políticos y también reconoce experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad. (Symington, 2004, p. 2)

No se trata, entonces, de entender la interseccionalidad como una suma de desventajas o de elementos de dominación, sino que como herramienta analítica contribuye a complejizar las lecturas situadas sobre las opresiones que demarcan contextos de injusticia social. En ese sentido, el aporte de Patricia Hill Collins (2000), quien incorpora el concepto en la academia, considera que se deben realizar análisis en dos escalas. Una escala microsocia que analiza las desigualdades que afectan a los individuos se denomina *intersectionality*; y una escala macro que interroga la manera en que están implicados los sistemas de poder en la producción, la organización y el mantenimiento de las desigualdades, se llama *interlocking systems of oppression* (Viveros Vigoya, 2016).

Natalia Zacarías (2021) nos invita a preguntarnos “¿Qué capacidad de aceptación e inclusión de las diferencias y de deslegitimación de las desigualdades en cuanto a los modelos de género se habilitan en los nuevos marcos normativos que interpelan a las instituciones educativas?” (p. 2). Esta interrogante se articula a la reflexión planteada sobre la necesidad de incorporar la perspectiva crítica de género en los procesos de reconocimiento de la diversidad y la inclusión.

Ya se ha mencionado que en los escenarios educativos de formación básica y profesional integran barreras y obstáculos para el reconocimiento de las expresiones de identidades sexo-genéricas no normativas, que cuestionan permanente la lógica de normalización de los cuerpos, las relaciones, las interacciones y la construcción de subjetiva de quienes participan de los procesos educativos, desconociendo el valor de la diferencia y profundizando las desigualdades. El debate sobre la justicia se presenta a partir de la dicotomía entre los paradigmas de la redistribución versus el del reconocimiento, lo que constituye un falso dilema. Por eso la autora asume el significado de justicia como la participación igualitaria; en consecuencia, superar las condiciones de injusticia implica superar los obstáculos que institucionalizan la exclusión en la participación: tanto de la ausencia de recursos como de jerarquía de estatus (Fraser, 2004, citada en Torres, 2015, p. 5).

Además de la condición de que el género está dotado de clase, existe también una diferenciación de estatus que responden a las estructuras de modelos culturales dominantes de interpretación y valoración. Estas formas de diferenciación y subordinación no solo afectan a las mujeres, sino a todos los grupos de bajo estatus social que pueden ser feminizados dentro de la valoración de la sociedad patriarcal que privilegia rasgos asociados a la masculinidad hegemónica. Para ello, la autora propone descentralizar normas androcéntricas y resignificar la oposición binaria femenino-masculino.

Aquí aparece articulado a la interseccionalidad lo que, en la perspectiva de Nancy Fraser, constituye la *justicia trivalente de género*, que reconoce como dimensiones la economía en la redistribución de bienes, recursos, materiales; la cultura en el reconocimiento y valoración de las diferencias; y la política en la representación y participación en las decisiones.

La justicia trivalente permite entender que las injusticias sociales, y en especial la de género, son de carácter económico, cultural y político y que, en ese mismo sentido, las formas de resistencia no solo hacen contención, sino que además recrean procesos de emancipación que orienten, busquen y persistan la transformación social. El sujeto de la acción no puede subsumirse a orientaciones de pertinencia de clase o procesos identitarios exclusivamente, también se requiere una mirada compleja de la noción de sujeto que posibilite reconocer las diferentes formas de injusticia que le excluyen, y aquí volvemos a poner la mirada sobre la interseccionalidad.

Una de las formas de ampliar la perspectiva de la inclusión y diversidad incorporando la justicia de género se sitúa en el diálogo que establecen las pedagogías feministas con las pedagogías críticas compartiendo el horizonte de emancipación, en la perspectiva de develar la falsa neutralidad de la pedagogía que en la generalidad ha institucionalizado la reproducción de técnicas de dominación, de jerarquías y esencialismos de género, de conocimiento androcéntrico y de la heterosexualidad obligatoria (Bello Ramírez, 2019).

Plantear el reconocimiento de las identidades sexo-genéricas en los entornos educativos no se limita a un reclamo de inclusión de la diversidad sexual como un acto de tolerancia, sino que implica asumir la diferencia como una cuestión histórica y política (Tadeu da Silva, citado en Bello Ramírez, 2019, p. 70), lo que la profesora Alanis Bello

(2019) denomina una *pedagogía travesti* o *trans pedagogía*, que implica una experiencia de cruce de fronteras de manera interseccional que sanan las huellas de dolor de la segregación y que aboga por un mundo sin categorías clasificatorias.

Es aquí donde converge la posibilidad de ampliar el debate sobre la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, abandonando el discurso ornamental de la tolerancia para profundizar la praxis de la negociación intercultural, que pretende avanzar desde la interseccionalidad, que no se conforma con la descripción de las ventajas/privilegios o las desventajas/resistencias, sino que sitúa el análisis en la identificación de las condiciones históricas que reproducen el sexismo, el clasismo y el racismo, como se mencionó, ejes de la dominación patriarcal, capitalista y colonial.

De ahí que el diálogo con las pedagogías feministas interseccionales sea tan fecundo, porque permite descentrar la hegemonía del carácter cognitivista de las pedagogías y dar paso a las pedagogías como una práctica de cuidado, de sanación, a partir de los aprendizajes que pasen por la experiencia y el cuerpo.

Se hace necesario revisar las expectativas de la relación saber-poder que interpone la universidad normalizadora, en la transformación de la dinámica de disciplinamiento de los cuerpos, abriendo las puertas para que los silencios nunca más tengan lugar. Como no se trata solo de la presencia nominal, es preciso adecuar los escenarios físicos de los entornos educativos de manera no binaria, para que se desnormalice la segregación por género y se visibilice la existencia de personas no normativas, que encuentran en la disidencia su lugar en el mundo.

Asimismo, es necesario presionar aperturas curriculares que permitan la coexistencia de epistemologías otras, que se sitúan en lugares de enunciación al margen de la matriz occidental, retomando el planteamiento de cosmogonías ancestrales y también de perspectivas disruptivas de género, que permitan desnormalizar los discursos sobre las identidades, la sexualidad, los cuerpos y las relaciones de género. Lo anterior constituye una tarea de disputa frente a los discursos hegemónicos de la academia androcéntrica, blanquizada y urbana, que interpone límites y jerarquías entre conocimiento y saber.

Igualmente, como maestros y maestras, es urgente una auto-crítica sobre las resistencias que conservamos frente a las transformaciones culturales que interpelan el orden de género binario y el régimen heterosexual, que va desde lo más mínimo como la comunicación no sexista, como una forma de reconocimiento primario de la existencia de la otredad, estableciendo puentes de comunicación intergeneracional.

Otro elemento importante hace referencia a reemplazar el enfoque de riesgo por el enfoque de derechos e interseccionalidad, que nos permita evitar el miedo, el desconocimiento y el uso de las etiquetas, que solo profundizan los discursos y prácticas de la ideología de género que materializan retrocesos tanto jurídicos como políticos en la construcción de una sociedad más incluyente.

Si bien la justicia trivalente de género no constituye de ninguna manera un recetario, sí favorece la comprensión de las situaciones de discriminación y desigualdad, especialmente nos ubica derroteros de sentido para alcanzar sociedades más justas y equitativas donde cada ser humano pueda ser sin temor a ser juzgado ni encerrado. Un lugar donde no existan los laberintos que esconden monstruos ni donde el Minotauro necesite de un Teseo que lo redima.

REFERENCIAS

- Báez, J. F. (2020). *Aquellos niños que yo también fui: vínculos y resistencias de los sujetos gais en la escuela* [tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Beauvoir de, S. ([1949] 2017). *El segundo sexo*. Editorial Cátedra.
- Bello Ramírez, A. (2019). Una pedagogía travesti para incomodar la normalidad. En *Provocaciones feministas* (pp. 47-80). Aula y Humanidades.
- Bermejo Camacho, C. (2021). *Tránsitos nostálgicos: habitando las posibilidades de lo trans y su vinculación errática con lo monstruoso*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bonavita, P. y Camacho-Becerra, J. (2018). El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Entorno*, 66, 223-236.
- Buttler, J. (2001). *El género en disputa*. PUEG; UNAM.

- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Ferrajoli, L. (2010). El principio de igualdad y la diferencia de género. En *Debates constitucionales sobre derechos humanos de las mujeres* (pp. 1-26). Editorial Fontamara.
- García Becerra, A. (2018). *Tacones, siliconas, hormonas: etnografía, teoría feminista y experiencia trans*. Siglo del Hombre.
- Granados, D. y Amador, M. (2018). *Antiderechos e ideología de género en Colombia: ¿cómo rompe el cerco?* Fondo Lunaria. Mujer.
- Johnson, C. y Bonavitta, P. (2020). Epistemologías y saberes disidentes en la Universidad: una agenda en construcción. *Revista de Educación*, 11(21), 1.
- Lerner, G. (1986). El origen del patriarcado. En *La creación del patriarcado* (pp. 311-345). Editorial Crítica.
- Millett, K. ([1969]1995). *Política sexual*. Ediciones Cátedra.
- Scott, J. (1986). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. <http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006191.pdf>.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (ed.), *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG. https://dpp2013.files.wordpress.com/2013/05/scott_esp.pdf
- Secretaría Distrital de la Mujer (sdmujer). (2023). *Brújula para la igualdad: ABC de género*. www.sdmujer.gov.co
- Symington, A. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica". *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, (9). http://awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_una_herramienta_ara_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf.
- Torres, S. M. (2015). Aportes del pensamiento político de Nancy Fraser. En *Memorias de la Cátedra de Educación y Democracia*. Ipazud-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, S. M. (2019). Estudios de género en educación superior: un lugar y un derecho en disputa. En *Provocaciones feministas* (pp. 227-260). Editorial Aula y Humanidades.
- Torres, S. M. (2022). *¡Y a las tres de la tarde llegaba el cocinol! Cuidado y luchas antipatriarcales*. Editorial INIS.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra.

- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. www.debatefeminista.pueg.unam.mx
- Zacarías, N. (2021). La educación como campo de batalla de las disidencias o una nueva oportunidad para la justicia social. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 12* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021.

Diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje: análisis comparativo de las múltiples aproximaciones

Christian Hederich Martínez

DIFERENCIAS INDIVIDUALES: ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ENTENDERLAS?

La presencia de diferencias individuales (DI) en la cognición y el aprendizaje es un hecho consabido y hace parte de nuestra experiencia directa y cotidiana. Ahora, el estudio y la comprensión de las diferencias individuales en la cognición y en el aprendizaje es crucial, tanto para la psicología como para la educación.

Para la ciencia psicológica, el conocimiento de las diferencias individuales permite especificar y desarrollar los modelos teóricos sobre estos fenómenos de manera que se incorporen y expliquen la presencia de estas diferencias. Imbuida la psicología, y en particular la psicología cognitiva, en la búsqueda de modelos generales de

procesamiento, el problema de las diferencias individuales ha sido ignorado como un hecho, por lo menos incómodo —cuando no amenazante— para los modelos generales.

Para la educación, la comprensión de las diferencias individuales es crucial, por cuanto el compromiso del educador es propiciar el logro de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes a su cargo. En un modelo educativo como el presente, de carácter eminentemente social, esto introduce una serie de dificultades importantes para el docente, que debe procurar un avance similar en la totalidad del grupo que se le ha encomendado. Sin embargo, su experiencia indica que, sin importar sus acciones, ellas tienen mayor acogida y encuentran mayor receptividad solo en una fracción de su grupo, mientras que el resto del curso no parece haber sido tocado de manera significativa por la actividad. ¿Cómo resolver este problema? Compensando, propiciando a cada uno, aquello que facilita su aprendizaje. Para esto es para lo que necesitamos comprender las diferencias entre los estudiantes del curso.

104 En el presente texto expondremos las principales perspectivas para la conceptualización de las diferencias individuales en el aprendizaje y la cognición. Para hacerlo, las clasificaremos en dos grandes categorías que llamaremos *de capacidad* y *de modalidad*. Finalmente expondremos las diferentes perspectivas de las diferencias que llamamos *de modalidad*, y concluiremos hablando sobre el futuro de la investigación en el campo.

DOS PERSPECTIVAS: CAPACIDAD Y MODALIDAD

Desde una perspectiva clásica, el problema de las diferencias individuales en el aprendizaje ha sido conceptualizado en términos de diferencias en alguna medida de *capacidad intelectual*. Yendo por esta vía, la psicología del siglo xx definió y operacionalizó, con éxitos significativos, el concepto de inteligencia. Varias cosas debemos aclarar al respecto. Primero, nuestro actual concepto de inteligencia, en términos populares, que no ha cambiado mucho desde las posturas clásicas, lo identificaría con una habilidad intelectual general, aplicable a multitud de dominios cognitivos: matemáticas, lenguaje, resolución de problemas, razonamiento mecánico, etcétera.

A pesar de su relativo éxito y su enorme difusión, especialmente en los Estados Unidos, el concepto de inteligencia general, o “factor g” (Spearman, 1924), pronto empezó a mostrar algunas dificultades. En primera instancia, la dificultad estuvo relacionada con el concepto mismo, asunto sobre el cual jamás se pudo lograr un consenso entre los investigadores. Se propusieron muchas definiciones de inteligencia, desde la “aptitud cognitiva general innata” de Burt (1955), “aptitud para llevar a cabo pensamientos abstractos” de Terman (1925), la “capacidad para adquirir capacidad” de Woodrow, hasta la “capacidad de adaptación intelectual” de Piaget fueron apenas algunas de las decenas de definiciones propuestas, sin que ninguna de ellas alcanzara un consenso pleno.

Buena parte de los problemas del constructo de inteligencia pueden comprenderse si se recuerda el origen mismo de las pruebas de inteligencia. En efecto, estas no surgieron como pruebas de inteligencia, sino como parte de un encargo hecho por la municipalidad de París a A. Binet, en el que se solicitaba una forma de identificar a aquellos estudiantes del sistema educativo con mayores y menores habilidades académicas. Para resolver este asunto, Binet se dedicó a identificar los problemas que la mayoría de los estudiantes parisinos podía resolver a cada edad. Esto le condujo al concepto de *edad mental*, entendida como la edad correspondiente a las tareas académicas que un estudiante dado podía resolver exitosamente. El cociente entre la “edad mental” y la edad cronológica fue lo que después se identificaría con el “cociente intelectual” (CI o IQ, por su sigla en inglés). Así, lo que pretendía Binet era identificar las habilidades académicas de los estudiantes. Esto haría que el CI quedara, desde sus inicios, indisolublemente ligado al desempeño en el sistema educativo.

De la mano de las dificultades conceptuales llegaron las dificultades contextuales, en lo relacionado con el carácter supuestamente transcultural de la inteligencia. En efecto, los psicólogos de orientación intercultural pronto empezaron a notar y a registrar los evidentes problemas que tenía el concepto en contextos culturales no occidentales. Empezando con la definición misma del objeto que, aunque tenía equivalentes en otras lenguas, estos no se correspondían muy bien con nuestra idea de inteligencia. “Habilidad para contar historias especialmente construidas”, tal y como se entendía el concepto de inteligencia en el grupo Botswana (Dube, 1977, citado por

Laboratory of Comparative Human Cognition, 1982) o la “capacidad para el trabajo armonioso con otros”, como lo entendía la cultura Zambia (Serpell, 1977), fueron algunas de las múltiples acepciones de la inteligencia en otros contextos lingüísticos y culturales que no se conciliaban con nuestro concepto occidental de inteligencia, ligado preferentemente con habilidades lingüísticas y matemáticas.

Aunque ya ha sido citado en otro contexto (Hederich, 1990), reescribo un texto de Pressey (sin fecha, citado por Butcher, 1974) que tiene, a mi juicio, la capacidad de ilustrar admirablemente las disparidades entre los diferentes conceptos de inteligencia:

Se presentó el conocido problema de Binet: “Si vas a una tienda y compras seis centavos de caramelos y le das al dependiente diez centavos, ¿qué cambio te devolverían? Uno de los más jóvenes respondió “Yo jamás he tenido diez centavos y si los tuviera no los gastaría en caramelos”.

El examinador hizo un segundo intento y reformuló la pregunta como sigue: “Si has llevado diez vacas de tu padre a pastar y seis de ellas se extravían, ¿con cuantas volverías a casa?”. El chico replicó: “Nosotros no tenemos diez vacas, pero si las tuviéramos y yo perdiera seis no me atrevería a volver a casa”. El examinador trató de hacer un último intento: “Si hubiese diez chicos en la escuela y seis de ellos estuvieran ausentes por tener sarampión, ¿Cuántos quedarían en la escuela? La respuesta no se hizo esperar: “Ninguno, porque el resto tendría miedo de contagiarse”.

En fin, en alguna medida podemos describir diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje como diferencias en alguna medida de capacidad, pero lo anterior debe alertarnos sobre las debilidades que están presentes en este enfoque de las diferencias individuales. Por otro lado, quisiéramos acá enfatizar en otra forma de concebir las diferencias individuales en la cognición, ya no como diferencias en la capacidad, sino como diferencias en la *modalidad*, o la *forma*. Nos referiremos a este tipo de diferencias en lo que sigue.

LAS DIFERENCIAS CUALITATIVAS

Cuando asumimos un enfoque de las diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje en cuanto diferencias de *modalidad*, enfatizamos en la *forma* misma en la que se usan las capacidades disponibles, o en las tendencias preferidas para el abordaje de tareas cognitivas. Este enfoque subraya diferencias que podrían ser categorizadas como diferencias cualitativas en el funcionamiento de la cognición y el aprendizaje.

Desde el punto de vista de C. Evans y J. Vermunt (2013) las diferentes aproximaciones que podrían caracterizar esta forma de conceptualizar las diferencias individuales pueden quedar englobadas en la sigla SAP, del inglés *styles, approaches, patterns* (estilos, enfoques y patrones). De acuerdo con los autores, existe una diferencia fundamental entre estas tres aproximaciones: mientras que el *estilo* puede entenderse como una característica propiamente individual y endógena, más ligada a la personalidad, los *enfoques* deben entenderse como respuestas de un individuo a una situación contextual, por lo tanto son de determinación exógena. Los *patrones*, por su lado, responden tanto a lo endógeno como a lo exógeno. En lo que sigue, profundizaremos en cada una de estas tres aproximaciones.

Los estilos

El enfoque de las diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje, entendidas como diferencias en la modalidad de funcionamiento cognitivo, inicia con la psicología de la primera mitad del siglo xx con la noción de *estilo*.

Tal y como lo hemos mencionado en otros trabajos, la primera acepción de estilo en psicología aparece en el trabajo de Lewin, en 1925 (referenciado por Ferrari y Sternberg, 1998). En este trabajo, la noción se utilizaba como una expresión de la personalidad que consistía en una *disposición* a usar ciertas habilidades cognitivas. Para English e English (1958, citados por Witkin y Goodenough, 1981, p. 88), el *estilo* se define como “la suma total de detalles de la conducta que influyen comparativamente poco en la consecución de una meta, pero que dan una manera característica, casi una identificación a un individuo o a una actuación particular”.

Es relativamente fácil encontrar diferentes tipos de “estilo” en la psicología y la educación; vale la pena mencionar, por ejemplo, estilos cognitivos (por ejemplo, en Kagan, 1966; Witkin, 1962), de aprendizaje (en Dunn y Dunn, 1992; Kolb, 1981), de respuesta (Block, 1965), expresivos (Allport, 1961), defensivos (Messik, 1987), de enseñanza (Camargo-Uribe, 2015), etcétera. Dada esta enorme dispersión, antes he propuesto una definición general de la noción de “estilo” (Hederich-Martínez, 2005), que intenta organizar el campo y que enuncio a continuación. De acuerdo con esta definición, el *estilo* es una noción (1) construida esencialmente para diferenciar individuos, (2) relativamente estable en cada momento de desarrollo, (3) en alguna medida, integradora de las diferentes dimensiones del sujeto y (4) neutral, en términos valorativos.

Esta definición general de estilo intenta poner un cierto orden en el contexto de una enorme posibilidad de definir dimensiones estilísticas del comportamiento humano y, en especial, de distinguirlas de otro tipo de dimensiones, de naturaleza aptitudinal. Ese es el sentido de incluir, dentro de la definición, la característica necesaria de la neutralidad valorativa. Con esta, distinguimos las dimensiones estilísticas —de naturaleza neutral— de las dimensiones aptitudinales, que, por definición, no son neutrales, en el sentido en que, en general, es preferible mostrar altos niveles en cualquier aptitud que no mostrarlos¹.

Los estilos, en particular los cognitivos, fueron los primeros intentos para definir diferencias individuales en la modalidad de funcionamiento cognitivo. Como se sabe, tuvieron su origen remoto en la psicología de la personalidad, muy específicamente en trabajo de Thurstone, con su concepto de “actitud perceptual” (1944), que fue primero generalizado al de “actitud cognitiva” (Klein y Schezinger, 1949) y luego llamado “control cognitivo” (Klein, 1954). El estudio de los controles cognitivos llevó a plantear una gran profusión de dimensiones estilísticas, la mayoría de las cuales fueron escasamente desarrolladas. Como ejemplos de estas dimensiones podemos nombrar las de nivelación-agudización (Holtzman y Klein, 1954),

1 Aunque, desde cierto punto de vista, esto también es discutible, si consideramos que, al final, la valoración de cualquier aptitud es una definición cultural.

adaptación-innovación (Kirton, 1976), el estilo de conceptualización (Gardner, 1953), o la muy interesante dimensión de “reflexividad-impulsividad” (Kagan, 1966).

Una de las dificultades más sobresalientes del campo es, precisamente, la gran profusión de dimensiones de estilo cognitivo o de aprendizaje que han sido propuestas. Para intentar poner orden en esta situación han surgido varias propuestas para la conceptualización y la categorización de las diferentes dimensiones de estilo cognitivo.

Una de las más conocidas es el *modelo de la cebolla* de Curry (1983), que ubica cada una de las dimensiones propuestas según su modificabilidad en el individuo en un modelo de cebolla de tres capas. En la capa más interior, se ubican dimensiones con mayor nivel de permanencia, y por tanto muy ligadas a la personalidad: dependencia-independencia de campo de H. Witkin *et al.* (1962), reflexividad-impulsividad de Kagan (Kagan *et al.*, 1964), o el MFFT de Myers-Briggs (Myers y Myers, 1980) pueden ser ejemplos de este tipo de dimensiones. En una capa intermedia se ubicarían los llamados “estilos de procesamiento”, que mantienen cierta permanencia, pero resultan relativamente modificables con entrenamiento; ejemplos de dimensiones en esta capa son los estilos de aprendizaje de D. Kolb, o los de Honey-Mumford (1986). Finalmente, en la capa exterior de la cebolla se encuentran las dimensiones menos permanentes: las llamadas “estrategias” o “preferencias de aprendizaje”. Se ubican aquí dimensiones como los estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn (1989, 1992), o de Grasha (2002).

El modelo de la cebolla de Curry no ha sido la única propuesta para la categorización de las diferentes dimensiones de estilo. Uno de los modelos más interesantes, pero menos conocidos, es el de Miller (1987), que caracteriza las dimensiones de estilo según si se refieren a uno de tres procesos del sistema cognitivo, con sus correspondientes subprocesos:

1. percepción, que incluye los subprocesos de
 - 1.1. reconocimiento de patrones y
 - 1.2. atención;
2. memoria, que contiene los subprocesos de

- 2.1. representación,
- 2.2. organización y
- 2.3. recuperación; y
- 3. pensamiento, que contiene los subprocesos de
 - 3.1. clasificación,
 - 3.2. razonamiento analógico y
 - 3.3. juicio.

Así, por ejemplo, la dimensión de dependencia-independencia de campo se considera una dimensión que se ubica en el proceso de percepción, en el subproceso de atención, mientras que la dimensión analítico-análogo (Paivio, 1971), una forma de estilo de representación verbal-visual, se ubica en el proceso básico de memoria, en el subproceso de representación.

110

Estos modelos de categorización y ordenamiento del campo hacen evidentes una paradoja a la que podría llegarse en esta línea de investigaciones, que podríamos llamar la *paradoja de la permanencia*. De acuerdo con esta, mientras que una dimensión particular de estilo cognitivo resulta mucho más interesante por cuanto es más cercana a la personalidad del individuo, y en consecuencia resulta más permanente, definitiva y característica de este, al mismo tiempo esto es problemático en términos educativos, en la medida en que esta característica será, por definición, relativamente poco moldeable. Ya antes hemos propuesto una relativa salida a esta paradoja para la dimensión de estilo cognitivo de dependencia-independencia de campo: la ganancia de movilidad funcional, que podría ser considerada una modificación “leve” de este estilo cognitivo (Hederich-Martínez, 2005; Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2000).

Explicaré brevemente en qué consiste esta propuesta. Si consideramos el estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo como una dimensión de autonomía frente a las referencias internas (Witkin y Goodenough, 1981), esta dimensión opone una dirección de altas capacidades de reestructuración perceptual y cognitiva, características de la independencia de campo, con la opuesta, caracterizada por altas habilidades sociales. Aunque estos dos grupos de habilidades muestran correlaciones negativas entre sí, estas son de un nivel moderado. Esto permite identificar grupos

de sujetos con habilidades en las dos direcciones y, lo que es más importante, posibilita que los sujetos de cualquier estilo aprendan a utilizar las habilidades características del otro polo estilístico. Esta propiedad se conoce como *movilidad funcional* y podría ser una de las propuestas educativas más claras de esta línea de investigación.

En general, el ámbito de los estilos cognitivos o de aprendizaje tuvo un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo xx. Sin embargo, durante el presente siglo la cantidad de publicaciones al respecto ha disminuido de forma notable, al tiempo que el interés manifiesto por muchas de las dimensiones previamente definidas. Hoy es posible identificar posturas abiertamente contrapuestas a algunas dimensiones de estilo de aprendizaje, que identifican este constructo como un “mito”, particularmente persistente (Dehaene, 2019; Zakrajsek, 2022). No obstante, en todos los casos en que se alude al “mito de los estilos de aprendizaje”, las referencias al respecto indican directamente su oposición a un cierto tipo de estilo de aprendizaje conocido como *estilo VAK* (por visual, auditivo y kinestésico). Otras dimensiones de estilo de aprendizaje, o de estilos cognitivos, no parecen caer, al menos explícitamente, bajo esta crítica.

Para ejemplificar las formas de investigación educativa llevadas a cabo desde el punto de vista de los estilos cognitivos pueden examinarse algunas de las publicaciones más recientes de nuestro grupo de investigación. En una de ellas, caracterizamos el estilo cognitivo, en la dimensión de dependencia-independencia de campo, en una muestra amplia ($N = 1379$) de estudiantes universitarios de 18 carreras, ubicados en el área de Manizales (Colombia) e identificamos su relación con la carrera estudiada. Los resultados mostraron, como es habitual en este campo, una gran variabilidad del estilo cognitivo y una asociación importante entre el estilo, el género y la carrera estudiada. Específicamente, encontramos una tendencia consistente de los varones hacia el polo de la independencia de campo, y una tendencia igualmente consistente de las carreras de corte más científico en esta misma dirección, mientras que las mujeres y las carreras de corte más social y humanístico mostraban la tendencia contraria. Cuando los dos factores eran examinados en conjunto, la influencia del género desaparecía y su capacidad de predicción del estilo quedaba incorporada en la carrera (Hederich-Martínez *et al.*, 2023).

Este tipo de investigaciones es característica de esta línea de trabajo. Como se observa, resultan ser investigaciones con interesantes resultados de naturaleza descriptiva y observacional, si bien pueden dar la impresión de resultar un tanto deterministas. En efecto, el estilo cognitivo, como variable cercana a la personalidad del individuo, es difícilmente modificable durante la vida adulta, y pretender modificarlo tendría objeciones de tipo ético: no corresponde a los educadores implementar modificaciones en la personalidad de los educandos. Esto, sin embargo, podría ser solucionable si se adopta, como ideal educativo, la ganancia de una mayor movilidad funcional. De acuerdo con ello, personas de cualquier estilo deben ser formadas en las habilidades del estilo que les resulta contrario.

Intentando generalizar el aporte de los estilos al ámbito de lo educativo, desde hace un tiempo hemos presentado el panorama amplio que hemos denominado “estilística educativa” (Hederich-Martínez, 2013; Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2015). Este pretende ser un enfoque descriptivo, más que prescriptivo, que engloba los estudios sobre estilos cognitivos, de aprendizaje o de enseñanza.

112

La importancia de identificar los estilos cognitivos en el aula ha sido clara desde hace tiempo. Al respecto, Evans *et al.* (2010) establecen algunas de las principales ventajas de aproximarse a una pedagogía que reconozca la presencia de estilos cognitivos en los estudiantes, entre las cuales se destacan: (1) trabajar a partir de las fortalezas iniciales de los estudiantes; (2) proporcionar apoyo pedagógico de acuerdo al conocimiento de la persona que aprende; (3) destacar el rol de diferencias individuales y variables contextuales sobre el aprendizaje y la formación, y (4) enfocar la enseñanza a partir de tareas específicas, sin perder de vista el desarrollo integral del estudiante.

Los enfoques de aprendizaje

Habitualmente se identifica el origen de la línea de investigación sobre enfoques de aprendizaje (*learning approaches*) en los trabajos de Marton y Saljö de la década de los setenta del siglo xx (Marton y Saljö, 1976a, 1976b). Estos trabajos, realizados en la Universidad de Gotemburgo, en Suecia, empiezan a mostrar una serie de diferencias importantes en la forma en que los estudiantes enfrentan la lectura de un artículo. Para identificar estas diferencias los autores diseñaron una metodología de investigación de naturaleza cualitativa, conocida

como “fenomenografía”, en la cual el sujeto que está siendo caracterizado evoca, mediante un procedimiento de tipo introspectivo, la forma en que aborda la lectura. Así, partiendo de entrevistas grabadas y minuciosamente transcritas y analizadas, empiezan a evidenciarse dos grandes enfoques en la lectura de textos, que pasarán a conocerse como los enfoques “superficial” y “profundo” de aprendizaje.

El enfoque superficial caracteriza a algunos estudiantes que hacen la lectura de los textos de manera desarticulada y subrayan los datos y los contenidos sin integrarlos de modo coherente para reconstruir el mensaje que pretende transmitir el autor. En contraste con este tipo de procesamiento, otros estudiantes intentan alcanzar una comprensión del texto que les permita interpretar, reflexionar y debatir, desde una perspectiva crítica, las ideas del autor; este último enfoque se caracteriza por un procesamiento de nivel profundo.

Los planteamientos iniciales de Marton y Saljö en Suecia fueron ampliamente desarrollados por Biggs (1979, 1987a, 1987b), en Australia, y Entwistle (1987, 1991) y Ramsden (1979, 1992) en el Reino Unido. Estos autores, junto con otros que desarrollan el constructo de “enfoques de enseñanza” (por ejemplo, Trigwell *et al.*, 1994), contribuyen a la consolidación de una línea de investigación, que pasó a conocerse como Student Approach to Learning (SAL).

En contraste con los estilos cognitivos o de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje no son rasgos definitorios de la persona o el estudiante, sino que se encuentran básicamente determinados por la relación entre aquel que aprende y el contexto en el que lo hace (Struyven *et al.*, 2006). Así, es posible encontrar que los estudiantes pueden cambiar de enfoque de aprendizaje dependiendo de la naturaleza del aula o de las estrategias utilizadas por el profesor. Por ejemplo, la cantidad de material por leer es una de las variables con mayor capacidad de predicción del enfoque de aprendizaje utilizado por el estudiante. En situaciones en las que el estudiante se siente abrumado por la gran cantidad de material por procesar tiende a utilizar, como es natural, un enfoque superficial de aprendizaje; por el contrario, cuando hay mucho menos material, el enfoque puede ser de tipo más profundo.

A pesar de que el constructo de enfoques de aprendizaje puede predecirse mejor por aspectos circunstanciales y ambientales del aula de clase, algunos resultados han mostrado que este también

se encuentra asociado con características de estudiantes, tales como su sexo, su edad o su nivel educativo. Al respecto del sexo, se ha mencionado que las mujeres parecen tender hacia la adopción de enfoques profundos de aprendizaje en comparación con los varones, lo que mostraría una cierta preferencia por los enfoques superficiales, si bien las diferencias no siempre han mostrados ser significativas (Hernández-Pina *et al.*, 2002; 2010).

Mayores niveles de acuerdo se han presentado en cuanto a la influencia de la edad y el nivel educativo en el enfoque de aprendizaje. En este sentido, se ha dicho que estudiantes de mayor edad y nivel educativo tienen mayor tendencia hacia la adopción de enfoques profundos de aprendizaje, en relación con aquellos más jóvenes e inexpertos que prefieren enfoques superficiales (Biggs, 1979; Hernández-Pina *et al.*, 2002, 2010). Seguramente este resultado se asocia con la ganancia metacognitiva que viene con la mayor experiencia como aprendiz.

En general, la línea de los enfoques de aprendizaje se ha caracterizado por privilegiar uno de los enfoques por encima del otro considerándolo, en términos generales, más deseable: el enfoque profundo. Desde mi propio y particular punto de vista, esta forma de ver los enfoques podría ser un poco limitada. De hecho, podría pensarse que la condición más adaptativa para cualquier aprendizaje podría ser la de una selección estratégica del enfoque de aprendizaje adecuado para las particulares demandas de la situación. Si bien la lectura de teorías académicas o científicas complejas requiere la adopción de un enfoque profundo, no todos los tipos de lectura lo necesitan. Incluso, en materiales que precisen enfoques profundos, podría considerarse que la adopción de un enfoque superficial es el paso previo e inicial para la posterior profundización. Tal vez se podría enseñar a los estudiantes a hacer, de forma consciente y voluntaria, los dos tipos de lectura y a utilizarlos de forma adecuada dependiendo de la situación.

Un ejemplo de investigaciones en esta línea de trabajo es el que nos aporta M. Soler (2015) en su tesis doctoral acerca de la relación entre los enfoques de enseñanza, a la manera de Trigwell y Prosser (2004), en docentes del área de la Química, los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes y sus resultados en las pruebas de Estado de esta área. Los resultados indicaron que, como se esperaba,

la mayoría de los estudiantes tienden a adoptar enfoques superficiales en el aprendizaje de la Química. En relación con el enfoque de enseñanza, la mayoría de los docentes se orientaba hacia un enfoque más profundo, denominado de *cambio conceptual* y en contraste con otro de *transmisión de información*. Por último, en este trabajo no se detectan asociaciones significativas entre los enfoques de aprendizaje, de enseñanza y los resultados en las pruebas de Estado. Las personas interesadas en este tipo de aproximación pueden examinar la revisión de estudios sobre esta línea de investigación realizada por López y López (2013).

PATRONES DE APRENDIZAJE

Situándose en la tradición de los enfoques de aprendizaje, y en particular de la línea SAL de Marton y Säljö, hacia finales del siglo pasado J. Vermunt parte de las diferentes dimensiones de aprendizaje que se habían venido estudiando por separado y propone un modelo que las integra en una totalidad coherente: el patrón de aprendizaje. Específicamente, un patrón de aprendizaje es un concepto que integra cuatro dimensiones que, a juicio del autor, subyacen al aprendizaje: (1) las creencias sobre el aprendizaje, (2) las formas de motivación a este, (3) las formas de regulación y (4) las estrategias de procesamiento utilizadas (Vermunt, 1998, 2005).

La primera de estas dimensiones se refiere a una serie de creencias o concepciones específicas sobre lo que significa aprender y la forma como se logra el aprendizaje. Así, por ejemplo, mientras que un estudiante puede concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de sentido, otro lo puede entender como el proceso por el cual cierta información se incorpora a la base de conocimiento que se posee.

La segunda dimensión trata de la orientación, o la forma de motivación hacia el aprendizaje, que tiene el estudiante. Este aspecto tiene un carácter central, por cuanto la motivación da al proceso una cierta dirección y le otorga sentido desde el punto de vista afectivo-emocional. Así, por ejemplo, mientras que algunos estudiantes se ven orientados en su aprendizaje hacia los contenidos y técnicas que les permite ejercer una profesión, otros se orientan hacia el aprendizaje mismo y a la satisfacción intrínseca que este conlleva.

La tercera de las dimensiones mencionadas ha tenido un lugar central en la investigación en psicología educativa en los últimos veinte años, y se refiere a la regulación de aprendizaje. Entendemos este proceso como un conjunto de estrategias metacognitivas que permiten administrar y monitorear el proceso de aprendizaje. Así, mientras algunos estudiantes regulan su aprendizaje con base en los estímulos, presiones y amenazas externas, provenientes de padres o profesores, otros regulan internamente su aprendizaje decidiendo de manera autónoma las metas y los medios para su logro.

La última de las dimensiones mencionadas trata del conjunto de estrategias de procesamiento que dan lugar al aprendizaje y que pueden ir desde repetir para memorizar, pasando por elaboraciones o análisis la información, hasta estrategias de tipo crítico, tales como relacionar la información de varias fuentes o formular preguntas que problematizan el contenido para el logro de una visión más holística del contenido. Esta línea de investigación tuvo, en su momento, una gran importancia en la psicología educativa, si bien se mantuvo relativamente aislada de los aspectos afectivos y motivacionales que hoy entendemos como centrales en el aprendizaje.

Estos cuatro componentes: creencias, motivaciones, estrategias reguladoras y de procesamiento dan cuenta de lo que ocurre durante el aprendizaje y otorgan al proceso un sentido muy completo. Pero no se trata de componentes independientes entre sí; los diversos valores que asume cada uno encuentran correspondencia con valores de los otros, formando un patrón con coherencia interna, tal y como se describe en la figura 4.1.

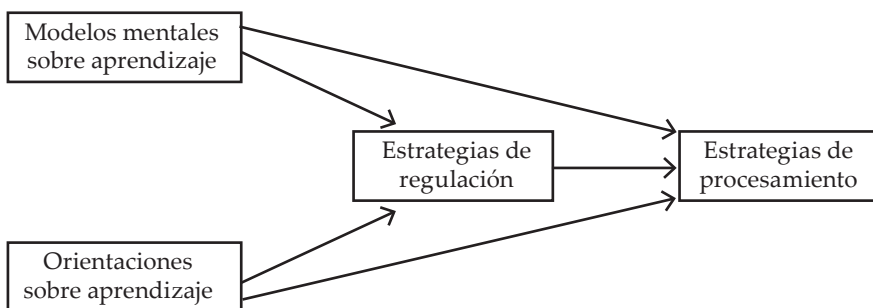


Figura 4.1. Componentes del aprendizaje

Fuente: adaptado de Vermunt (2005).

Trabajando sobre la base de estas dimensiones, Vermunt (1998) desarrolla el Index of Learning Styles (ILS) y encuentra una consistencia interdimensional en los estudiantes universitarios que puede ser descrita en términos de cuatro grandes patrones de aprendizaje: (1) el dirigido al significado (MD, sigla de *meaning directed*), (2) el dirigido a la aplicación (AD, sigla de *application directed*), (3) el dirigido a la reproducción (RD, sigla de *reproduction directed*) y (4) el no dirigido (UD, sigla de *undirected*). La tabla 4.1 presenta cada uno de estos patrones descritos según los valores que asume cada dimensión del aprendizaje.

Tabla 4.1. *Patrones de aprendizaje y sus descriptores*

Dimensiones	Dirigido al significado (md)	Dirigido a la aplicación (ad)	Dirigido a la reproducción (rd)	No dirigido (ud)
Concepciones	Construcción de conocimiento	Uso del conocimiento	Acumulación de conocimiento	-Cooperación- Necesidad de estimulación
Orientaciones (Motivación)	Interés personal	Vocación	-Certificado- Autoevaluación	Ambivalente
Regulación	Autorregulación	Auto y heterorregulación	Heterorregulación	Ausencia de regulación
Procesamiento	Profundo	Concreto	-Paso a paso -Análisis	

Fuente: adaptado de Vermunt (2005).

Leída en sentido horizontal, la tabla 4.1 muestra las categorías correspondientes a cada uno de los componentes descritos en el modelo. Leída en sentido vertical, permite una descripción de cada uno de los cuatro patrones identificados por Vermunt.

Al respecto, es necesario mencionar un asunto importante. Mientras algunos estudios corroboran el resultado alcanzado por este autor (por ejemplo, Busato *et al.*, 1998; Vázquez, 2009), en otros estos cuatro patrones no llegan a conformarse con la misma claridad (Ajisuksmo y Vermunt, 1999; Boyle *et al.*, 2003; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Marambe *et al.*, 2012). Hay en este proceso de identificación de las categorías de patrones existentes una mirada

inductiva que los hace dependientes del contexto. En ciertos contextos, dominios o edades, la correspondencia entre los componentes no es tal como postula el modelo. Esto ya lo han expuesto varios estudios, y se ha explicado en términos de que algunos patrones parecen más de carácter universal y otros más típicos de ciertos territorios (Vermunt *et al.*, 2014). Se ha mencionado, por ejemplo, un patrón “flexible” (Donche y van Petegem, 2009), uno que combina el reproductivo con el no dirigido (Donche *et al.*, 2010) y uno llamado “pasivo idealista” (Marambe *et al.*, 2012), entre otros.

Como ya se ha mencionado, la determinación de los patrones de aprendizaje se encuentra sometida a factores de naturaleza tanto personal como contextual (Vermunt, 2005). Algunos de los factores de tipo individual que influyen sobre el patrón de aprendizaje son, por ejemplo, la edad, el sexo o los rasgos de personalidad; por su parte, algunos de los factores contextuales determinantes del patrón de aprendizaje serían, entre otros, el contenido del aprendizaje, la pedagogía implementada por el profesor y la estructura de la situación educativa en la que ocurre el aprendizaje.

El modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt ofrece una serie de elementos distintivos que le dan gran interés, algunos de los cuales ya hemos presentado en un artículo previo (Hederich-Martínez y Camargo-Uribe 2019), pero que recordaré en este espacio:

1. El modelo integra cuatro dimensiones características de aprendizaje, que representan aproximaciones teóricas con historias y desarrollos separados, paralelos y relativamente independientes;
2. representa una teoría de naturaleza diferencial, y por tanto orientada a la descripción de características individuales, por lo que originalmente se consideraba una teoría de estilos de aprendizaje;
3. se refiere, específicamente, a aprendizajes “educacionales”, esto es, intencionados, institucionalizados y formales;

4. en la que se valora de forma diferenciada cada patrón según si resulta más, o menos, adaptativo a las necesidades de aprendizaje;
5. con una importante variabilidad, que lo hace susceptible de modificaciones de acuerdo con aspectos contextuales y de la intervención pedagógica.

Por otra parte, muchos de los elementos presentes del modelo de patrones de aprendizaje podrían estar desactualizados, a la luz de lo que hoy en día sabemos. La dimensión de orientaciones, o motivación hacia el aprendizaje, que de acuerdo con Vermunt diferencia orientaciones intrínsecas, extrínsecas o ambivalentes, hoy en día puede describirse de forma mucho más fina por la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que distingue una gradación de varias orientaciones más o menos extrínsecas hacia el aprendizaje, por ejemplo. La dimensión de regulación del aprendizaje, que de acuerdo con el modelo puede distinguir entre la autorregulación, la heterorregulación y la ausencia de regulación, puede describirse con modelos muy precisos que involucran también aspectos afectivos y sociales en el aprendizaje, como los planteados por Järvela y Järvenoja (2011). Así ocurre con las otras dimensiones constitutivas del modelo. Nuestro grupo se encuentra actualizando las diferentes dimensiones y desarrollando instrumentos para su determinación, de manera que se mantenga y se potencie la visión integral que se planteó inicialmente, pero considerando los desarrollos actuales sobre cada uno de los componentes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio de las diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje ha tenido una larga tradición en la psicología y la educación, lo que ha llevado al planteamiento de multitud de modelos teóricos que han intentado su descripción con diferentes grados de éxito.

La conceptualización de las diferencias en la cognición en términos de diferencias en la capacidad, que tuvo un fuerte desarrollo durante los primeros sesenta años del siglo xx con el desarrollo y la caracterización de la inteligencia, resultó ser un proyecto relativamente fallido en términos educativos. En efecto, además de las

dificultades en su conceptualización y de los problemas para su definición en diferentes contextos culturales, la inteligencia mostró tener un escaso valor predictivo del logro educativo, además de indeseables consecuencias en lo relacionado con la estigmatización de aquellos considerados poco aptos. Más adelante, A. Bandura (1977, 1986) demostraría que su concepto de *autoeficacia*, entendido como la creencia que el sujeto tiene sobre su propia eficacia, por ejemplo, en tareas académicas, tendría mucho mayor poder predictivo sobre el logro educativo que la misma inteligencia. ¡Qué paradoja! Una creencia subjetiva tendría mejor capacidad de predicción sobre el logro que una habilidad cognitiva general y objetiva.

Queda entonces profundizar en la conceptualización de las diferencias como diferencias en la modalidad. En estos términos, hemos descrito las diferencias en estilos, enfoques y patrones. Los estilos son el constructo de mayor tradición en el área, si bien debe decirse que la profusión de diferentes dimensiones de estilos, muchas de las cuales fueron escasamente estudiadas, no ayudó a la consolidación del campo. Con el pasar de los años, subsisten aún las dimensiones más fuertes y consolidadas de estilo cognitivo, y muy particularmente la dimensión de dependencia-independencia de campo de H. Witkin (1962). Esta es precisamente la dimensión de estilo que ha tenido mayores vínculos con el ámbito educativo.

A pesar del desarrollo educativo del concepto de estilo cognitivo, el estilo tiene, dentro de sus características, la condición de ser estable y difícilmente modificable. Esta característica, que, sin duda, resulta muy interesante al ligarla con la personalidad del individuo, limita su interés desde el punto de vista educativo. Una solución a este problema estriba en la llamada *movilidad funcional*, que describe a algunos individuos que, por experiencias educativas particularmente apropiadas, exhiben las características propias de cada uno de los diferentes estilos cognitivos cuando las demandas de la tarea así lo requieren. Esta característica, sin embargo, ha sido poco estudiada y aún menos desarrollada.

El constructo de enfoques de aprendizaje, en sus acepciones del enfoque superficial y profundo —tal y como lo plantearon Marton y Saljö y, a partir de ahí, Enwistle (1987, 1991) y Biggs (1979, 1987a, 1987b, 1993)— tuvo un enorme desarrollo durante la segunda mitad del siglo xx, si bien el interés por su estudio decayó en años más recientes.

Sin duda, el constructo tiene aún mucho por ofrecer, aunque para que esto ocurra debe evitarse la estigmatización del aprendizaje superficial, que ha venido siendo tachado de inconveniente; por el contrario, desde mi punto de vista, tal aprendizaje puede ser estratégico en condiciones apropiadas. Esto significaría que debe incorporarse un conocimiento de tipo condicional que nos indique en qué momento se requiere un aprendizaje profundo y en qué momento un aprendizaje superficial es suficiente, al menos de manera temporal.

Un punto que le da un enorme interés al marco de los enfoques de aprendizaje es su determinación por factores de aula. Esto muestra a un estudiante con el potencial de adaptarse a lo exigido por su maestro y, por lo tanto, a un maestro que debe ser crítico y reflexivo en términos del enfoque de aprendizaje que requiere de su estudiante. Por la evidente aplicación del constructo al análisis de las influencias de los factores de aula sobre el aprendizaje, puede preverse un resurgimiento de los enfoques más adelante.

Por último, cabe destacar el constructo de los patrones de aprendizaje como una forma de síntesis entre los estilos cognitivos y los enfoques de aprendizaje. Este punto de vista, que tiene aún un desarrollo reciente, promete reunir en torno a sí las mejores características de los constructos que lo antecedieron. En este sentido, puedo conjugar el interés de los estilos y la unificación de la cognición y la personalidad de una misma empresa, con el interés pedagógico aportado por los enfoques. Falta aún la determinación precisa de la medida de las influencias de los factores personales y los contextuales en la identificación del patrón de aprendizaje y la medida de su variabilidad, para el mismo sujeto, en situaciones dispares de aula. Si se lograra determinar esto, tendríamos una solución ideal al problema de las diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ajisuksmo, C. R. P. y Vermunt, J. D. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian study. *Asia Pacific Journal of Education*, 19(2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/0218879990190205>
- Alport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *Study Process Questionnaire (spq) Manual*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Block, J. (1965). *The challenge of response sets*. Appleton Century Crafts.
- Boyle, E., Duffy, T. y Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Style in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290. <https://doi.org/10.1348/00070990360626976>
- Burt, C. (1955). The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 25, 158-177.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. y Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427-441. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01302.x>
- Butcher, H. J. (1974). *La inteligencia humana*. Marova.
- Camargo-Urbe, A. (2015). *El estilo de enseñanza: una mirada comunicativa, discursiva y didáctica en el aula de ciencias naturales* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Curry, L. (1983). An organization of learning style theory and constructs. En L. Curry (Ed.), *Learning style in continuing medical education* (pp. 115-123). Dalhousie University.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Siglo xxi.
- Donche, V., Coertjens, L. y Van Petegem, P. (2010). Learning pattern development throughout higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20, 256-259. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.02.002>

- Donche, V. y Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: A cross sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57, 463-475. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9156-y>
- Dunn, R. y Dunn, K. (1992). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Allyn and Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. E. (1989). *Learning styles inventory*. Price Systems.
- Entwistle, N. J. (1987). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Evans, C., Cools, E., y Charlesworth, Z. M. (2010). Learning in higher education: How cognitive and leaning styles matter. *Teaching in Higher Education. Critical Perspectives*, 15(4), 467-478. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.493353>
- Evans, C. y Vermunt, J. D. (2013). Editorial-styles, approaches and patterns in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 185-195. <https://doi.org/doi:10.1111/bjep.12017>
- Ferrari, M. y Sternberg, R. (1998). The development of mental abilities and styles. En W. Damon (Ed.), D. Kuhn y R. Siegler (Eds. del volumen), *Handbook of Child Psychology*, vol. 2, Cognition perception and language (5.^a ed.). John Wiley and Sons.
- Gardner, R. W. (1953). Cognitive styles in the categorizing behavior. *Journal of Personality*, 22, 214-233.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with Style*. Alliance.
- Hederich, C. (1990). *Inteligencia en Colombia: tres aproximaciones de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Hederich-Martínez, C. (2005). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación* [tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hederich-Martínez, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21-56. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce21.56>
- Hederich-Martínez, C. y Camargo-Uribe, A. (2000). *Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional-Centro de Investigaciones, Instituto

para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

- Hederich-Martínez, C. y Camargo-Urbe, A. (2015). Estilística educativa: un campo de investigación en educación y pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 134-167. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_7.pdf)
- Hederich-Martínez, C. y Camargo-Urbe, A. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 343-368. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num77-9469>
- Hederich-Martínez, C., Camargo-Urbe, A., Taborda-Chaurra, J., Tobón-Vásquez, G. y Zuluaga-Valencia, J. B. (2023). Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo de estudiantes universitarios del área de Manizales. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 11-24. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.2>
- Hernández Pina, F., Maquilón, J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 61-77.
- Hernández Pina, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Holtzman, P. S. y Klein, G. S. (1954). Cognitive system principles of leveling and sharpening: Individual differences in visual-time error assimilation effects. *Journal of Psychology*, 38, 171-180.
- Honey, R. y Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Peter Honey Pub.
- Järvelä, S. y Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation in collaborative learning groups. *Teacher College Record*, 113(2), 350-374.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Kagan, J., Rosman, B., Day, D., Albert, J. y Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and

- reflective actitudes. *Psychological Monographs*, 78 (número monográfico).
- Kirton, M. J. (1976). Adaptors and innovators: A description and a measure. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.
- Klein, G. S. (1954). Need and regulation. En M. R. Jones, (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press.
- Klein, G. S. y Schezinger, H. (1949). Where is the perceiver in perceptual theory? *Journal of Personalit*, 18, 32-47.
- Kolb, D. A. (1981). Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), 289-296.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Laboratory of Human Comparative Cognition. (1982). Cultura e inteligencia. En R. Sternberg, (Ed.). *Inteligencia humana*, vol. 3. Paidós.
- López M. y López A. (2013). Los enfoques de aprendizaje: revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.
- Marambe, K. N., Vermunt, J. D. y Boshuizen, H. P. A. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64, 299-316. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9494-z>
- Martínez-Fernández, J. R. y García-Ravidá, L. B. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria: Variables personales y contextuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 165-182.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: 2. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Messik, S. (1987). Structural relationships across cognition, personality, and style. En R. E. Snow y M. J. Farr (Eds.), *Aptitude learn-*

ing and instruction: Col III. Conative and affective process analysis (pp. 35-75). Taylor and Francis.

- Miller, A. (1987). Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 7(4), 251-268. <https://doi.org/10.1080/0144341870070401>
- Myers, I. B. y Myers, P. (1980). *Gifts differing: Understanding personality type*. Davies-Black.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. Routledge.
- Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Serpell, R. (1977). Strategies for investigating intelligence in its cultural context. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1(3), 11-15.
- Soler, M. (2015). *Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas* [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. Macmillan & Co.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Terman, L. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. *Genetic Studies of Genius*, 1. Stanford University Press.
- Thurstone, L. L. (1944). *A factorial study of perception*. Psychometric Monograph, 4. University of Chicago Press.
- Trigwell, K. P., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 85-93. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>

- Vázquez, S. M. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ingeniería y Universidad*, 13(1), 105-136.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <http://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J., Bronkhorst L. H. y Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. En G. Gijbels, V. Donche, J. Richardson y J. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education* (pp. 33-55). Routledge.
- Witkin, H. (1962). *Psychological differentiation*. John Wiley and Son.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Pirámide.
- Zakrajsek, T. (2022). *The new science of learning*. Stylus Publishing.

Umbrales antropológicos de aprendizaje para sociedades incluyentes

Mailing Rivera Lam

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos la experiencia del equipo de investigación en Antropología Educativa de la Universidad de Antofagasta, integrado por Wilson Cortés Gómez, Paola Fontana Adasme y la autora del capítulo. Nuestra línea de investigación ha propuesto la dimensión de los umbrales antropológicos para caracterizar los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto natural y cultural en el que se desenvuelven. Con este fin, abordaremos los tópicos que configuran nuestra propuesta: la teoría de las representaciones sociales, la antropología en el aula, el conocimiento científico, la aproximación etnográfica de los aprendizajes en América Latina, el desierto de Atacama, nuestro encuentro con los Referentes Curriculares de Aprendizaje AlterNativa y con la Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia (Riesc-Acacia). Finalizaremos describiendo la aplicación móvil Abecedario Porta producto de la colaboración de los/las investigadores/as de proyectos financiados por la Unión Europea, la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura y la Universidad de Antofagasta en Chile.

En este contexto, el capítulo que desarrollamos a continuación entrega una reflexión antropológica educativa sobre la discapacidad, la diversidad y la inclusión.

LOS UMBRALES ANTROPOLÓGICOS

La teoría de las representaciones sociales explica las características del conocimiento que tienen las personas para pensar y desempeñarse en lo cotidiano. Una revisión sinóptica de este concepto, para los fines de este capítulo, nos permite considerar las siguientes definiciones:

[...] es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan sus poderes de imaginación. (Moscovici, 1979, p. 18)

Las representaciones sociales son “la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medioambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (Jodelet, 1986, p. 473).

Interpretando a Moscovici, Farr define las representaciones sociales como: “Sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguajes propios. No se representan simplemente ‘opiniones acerca de’, ‘imágenes de’ o ‘actitudes hacia’ sino ‘teorías o ramas del conocimiento’ con derechos propios para el descubrimiento y la organización realidad”.

130 También nos interesa considerar la definición de representaciones sociales de María Auxiliadora Banchs:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas [...] en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. (1986, p. 39)

Según Moscovici y Farr (1984), una representación social se da en un grupo o sociedad en el cual el discurso social implique una comunicación donde se den tanto puntos de vista compartidos como divergentes en diversas cuestiones. De este modo, las representaciones sociales están relacionadas con el concepto de cultura, ya que constituyen una de las formas posibles que pueden adoptar los contenidos culturales de una población o de un grupo social particular. Por otro lado, estos autores señalan que la representación social es tanto cultura como cognición, ya que es un tipo de conocimiento que traduce de manera personal lo captado socialmente.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA RELACIÓN CON EL MUNDO Y LA REALIDAD

Según Jodelet (2018),

[...] existen diferentes formas de expresión de cómo un sujeto social (individuo, grupo o colectivo) ve o muestra su mundo, y cómo los objetos, estados de cosas, acontecimientos y personajes constituyen ese mundo. Esto puede ser a través de manifestaciones no solo verbales, discursivas, sino también icónicas, conductuales, gestuales, rituales, rutinarias, prácticas o artísticas.

Desde la perspectiva antropológica, un enfoque de la representación alude a los procesos simbólicos que establecen y mantienen las relaciones en las distintas sociedades y se corresponden significativamente con lo real material, social, ideal mítico y práctico. Otro enfoque considera los referentes de las ciencias cognitivas sobre las modalidades universales y las pertinencias culturales y de las necesidades de las situaciones. Siguiendo este planteamiento, las representaciones sociales se ubican en la intersección entre lo psicológico y lo social, y permiten comprender cómo las personas apprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características de su medio ambiente, las informaciones que circulan en él y, también, cómo asimilan a las personas de su entorno lejano o cercano. Al ser un punto de contacto de lo personal y lo compartido, son vistas como una forma de conocimiento social, que ayuda a pensar e interpretar la realidad cotidiana, como un conocimiento particular, desplegado por individuos y grupos.

Estas representaciones implican además una actividad mental, que permite establecer una posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y personas que les conciernen. Asimismo, representan a un sujeto en relación con otro sujeto y, a la vez, una representación de alguien, por lo que también están definidas por un tipo de relación con el mundo y con las demás cosas; es una relación constructiva de la persona con la realidad, no es solo un duplicado de ella. En este punto nos permiten acercarnos a la relación con el aprendizaje porque lo que se aprende no es, tampoco, un duplicado de la realidad.

LOS UMBRALES ANTROPOLÓGICOS EN EL AULA

Las representaciones sociales actúan además como amortiguadores ante los cambios, puesto que no se trata de construcciones estáticas, sino de elaboraciones dinámicas, en las cuales se pueden diferenciar ciertos componentes que marcan el funcionamiento y la estructura de las representaciones sociales. Por esta razón, la antropología educativa postula que lo que ocurre en el aula es un microproceso que refleja las dinámicas sociales, culturales y políticas del contexto macro que rodea un hecho educativo. Esto quiere decir que las aulas no son espacios aislados; todo lo contrario, son escenarios que integran otros niveles de los macroprocesos que originan las transformaciones sociales.

De lo anterior se desprende que estamos frente a la dimensión psicológica y social del estudiante mientras aprende ahora corresponde dimensionar cómo los estudiantes asimilan las teorías científicas para utilizarlas.

132

LA TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO INTUITIVO EN PENSAMIENTO CIENTÍFICO

Si concordamos en que los aprendizajes en el aula son parte de los microprocesos sociales también coincidiremos en que las transformaciones epistémicas del aprendizaje se visibilizan mientras los estudiantes aprenden. Vosniadou (2019) afirma que el desarrollo de la comprensión de la ciencia ocurre desde que son pequeños, ellos comprenden el mundo físico de acuerdo con las experiencias cotidianas a través de las teorías marco. “Las teorías marco son diferentes de la ciencia actualmente aceptada e imponen restricciones sobre cómo los estudiantes entienden las explicaciones científicas de los fenómenos, lo que provoca la creación concepciones fragmentadas o sintéticas” (p. 1). Esta autora argumenta que

[...] para comprender las ciencias los estudiantes necesitan hacer cambios importantes en la forma en que representan y explican el mundo físico, así como sus formas de razonar. Durante el desarrollo del conocimiento científico, los estudiantes deben crear nuevos conceptos y sistemas de creencias que no necesariamente suplanten sus teorías marco, sino que coexistan con ellas.

Afirma que “estos desarrollos son graduales y lentos y siguen una progresión de aprendizaje” y que la eficacia de la educación científica dependerá de lograr que los estudiantes sean conscientes de su comprensión intuitiva. Continúa recomendando que se proporcione información científica gradualmente y de acuerdo con las progresiones de aprendizaje de los estudiantes y desarrollar las habilidades de razonamiento y las habilidades de función ejecutiva de los estudiantes. Esta posibilidad de observar cómo ingresan los estudiantes a la realidad y la representan para, luego, aprenderla es nuestro objeto de interés antropológico y para describir estos umbrales, desarrollamos etnografías educativas. Abordaremos estas experiencias etnográficas a continuación.

LA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA Y LOS UMBRALES ANTROPOLÓGICOS

La tarea básica de la etnografía es “la de documentar lo no documentado”, pero con metodología no tradicional. Para lograr este propósito, la etnografía polemizó con la metodología convencional utilizada para estudiar los fenómenos sociales, principalmente la encuesta social y la experimentación psicológica, dado que ambas descartaban lo contextual, lo cultural, el sentido de las acciones, y se dedicaban a ciertos temas y desde ciertas concepciones, dejando sin estudiar otras realidades. La etnografía se propuso observar la interacción social en situaciones naturales, llegar a fenómenos no documentados, encontrar significado al lenguaje de los sujetos, penetrar en situaciones particulares de la vida cotidiana, como los barrios, las esquinas, las cárceles, los juzgados, las clínicas, los mercados y, por supuesto, las escuelas, enfocando el estudio de los procesos sociales que en ellas se viven, como “la producción y reproducción, el intercambio y la negociación, la destrucción y la lucha y los procesos de socialización propios de la educación” (Rockwell, 1991). En el desarrollo etnográfico se identifican cinco tradiciones cualitativas en Estados Unidos y otras cinco en Inglaterra y Australia. Según Restrepo (2003), estas son las siguientes:

- a. Las tradiciones norteamericanas han desarrollado estudios de psicología ecológica, etnografía holística, etnografía de la comunicación o microetnografía, antropología cognitiva e interaccionismo simbólico.

- b. Las tradiciones inglesas y australianas han desarrollado evaluaciones democráticas, etnografías neomarxistas, investigación feminista y etnometodológica.
- c. A su vez, las tradiciones latinoamericanas han desarrollado la investigación-acción y la observación etnográfica.

A diferencia del enfoque descriptivo tradicional de la observación etnográfica en los estudios antropológicos, esta ha desarrollado en América Latina un enfoque crítico. Busca concientizar y potenciar al informante comunitario y ha sido utilizada por educadores en varias modalidades, desde estudios de historias de vida, pasando por la observación participante de eventos de aula y de la escuela en general, hasta su uso en el cambio de la práctica docente de maestros en formación y de capacitación de maestros en servicio.

134 En este abordaje cualitativo, el etnógrafo observa y describe lo que ocurre con las personas en distintas comunidades para responder a preguntas que visibilicen el sentido que otorgan los propios actores a los acontecimientos, prácticas, ritos, entre muchos otros, en la vida cotidiana. Por esto, las etnografías se caracterizan por desarrollarse en estancias prolongadas en terreno en el cual el investigador se sitúa para observar y describir con la mayor ingenuidad posible, en el sentido de no adelantar juicios iniciales que provengan de la cultura del investigador. Para esto, recopila, entre muchos otros, observaciones, registros audiovisuales, anotaciones de campo, entrevistas y lectura de documentos como biografías y documentos. La validación del resultado de la investigación provendrá, entonces, del reconocimiento de la realidad por parte de los participantes.

ALGUNOS INDICIOS

El estudio de la toma de perspectiva en los estudiantes implica no perder de vista el entorno en el que ellos viven, en el que interactúan, en el cual comparten con las personas más significativas de su entorno las necesidades, estrategias e interpretaciones de su mundo. Todo se conjuga en la concepción que ellos tienen de la realidad y de su cotidianeidad. La adopción de perspectiva es la capacidad para ponerse uno en el lugar del otro. Es una habilidad que se pone en juego en la génesis del conocimiento interpersonal, es decir, cuando

se trata de inferir lo que otros piensan, sienten, planean, etc. No es una habilidad estática y que tenga las mismas características siempre, sino que evoluciona a lo largo de la infancia ya que, para formar la representación del mundo social, el estudiante necesita reconocer una serie de hechos y, así, obtener un conocimiento fáctico acerca de sistemas determinados en los cuales los elementos se organizan y cobran sentido en conjunto.

Al respecto, Stella Vosniadou (2002) postula que, investigando cómo conocen los escolares el concepto de *Tierra* evidenció que el proceso de cambio conceptual parece ser, aproximadamente, igual en los estudiantes de distintos medios culturales porque existe una considerable participación de lo cultural en la construcción de los modelos mentales específicos que configuran los niños de distintas culturas. Y concluye que la adquisición del modelo culturalmente aceptado de una Tierra esférica concebida como un objeto astronómico rodeado de espacio no se puede explicar como producto de un enriquecimiento conceptual, sino que implica una reorganización conceptual fundamental que se origina a partir de la suspensión o la revisión de algunas de las presuposiciones pertenecientes a una teoría ingenua de la física.

135

EL SENTIDO DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

La etnografía educativa se desarrolló en Estados Unidos a través de estudios cognitivos, en Inglaterra y Australia, a través de estudios políticos y étnicos; y en Latinoamérica se ha desarrollado con un marcado énfasis crítico para describir las tensiones educativas y ampliar las voces de sus propios actores. Siguiendo la tradición del enfoque crítico en América Latina proponemos:

1. Registrar los discursos verbales y no verbales;
2. revisar y analizar las explicaciones y las conversaciones con los estudiantes acerca de sus actividades e interacciones para evidenciar y potenciar la propia comprensión del proceso de aprendizaje para darles voz a sus preocupaciones y a los significados que asignen;

3. luego analizar con enfoque de contenido para visibilizar y emerger los componentes de la coexistencia de las teorías marco, los cambios en la forma que representan y explican el mundo físico y también los cambios de razonamiento mientras aprenden;
4. para validar estos hallazgos de aprendizaje se requiere visibilizar las categorías de análisis emergentes;
5. reconocer las explicaciones de los estudiantes sobre sus propias actividades e interacciones, y
6. buscar la congruencia con la participación de los estudiantes en la construcción categorial, e instarlos a investigar sus propias acciones y, por último, en la posibilidad de desarrollar descripciones interactivas.

136

Evidentemente la experiencia etnográfica a la luz del extenso *corpus* de manuales existentes va perfilando propuestas de investigación cualitativa que actúan como espectro de la complejidad social que se intenta describir. En este punto los umbrales antropológicos del aprendizaje constituyen todavía un mundo poco explorado que requiere de la confluencia de una estrategia descriptiva que nos permita comprender cómo ocurre.

¿POR DÓNDE COMENZAR A DESCRIBIR LOS UMBRALES ANTROPOLÓGICOS?

Debemos comenzar por observar el entorno natural que nos rodea, recolectar formas de ingresar a la realidad que conocemos, cuestionarnos acerca del paisaje, la geografía, la naturaleza, el clima, la economía, entre otros. Luego, buscar entornos similares, reconocer las similitudes desde la capacidad humana de conocer y comunicar lo observado como problema retórico. Hasta llegar a entornos diversos aquellos que no habían sido visibles antes, por distancia geográfica, creencias o simplemente por desconocimiento. Las preguntas

antropológicas vitales, son a nuestro entender, ¿quién soy?, ¿por qué estoy aquí?, ¿cuál es mi relación con el lugar en que vivo?, ¿cuál es mi relación con los otros, y ¿para qué estoy aquí?

EL DESIERTO DE ATACAMA, NUESTRA CASA

Iniciamos estudios etnográficos sobre el desierto, observamos cómo los escolares de entre ocho y diez años describieron el paisaje en San Pedro de Atacama y en Putre y los comparamos con las representaciones de las ciudades de Antofagasta y Arica. Comparamos cómo se forma un profesor de Lenguaje en el desierto de Atacama, Chile, y en el desierto de Sonora en México.

Estudiamos las representaciones de un alga andina, con escolares de Putre y de la ciudad de Arica, continuamos estudios etnográficos sobre el monumento natural La Portada en Antofagasta para abordar la visión del desierto costero. Siguiendo la lógica de Vosniadou (2002), y de acuerdo con nuestra experiencia etnográfica, sobre el desarrollo de habilidades comunicativas y el pensamiento científico hemos sistematizado, entre otras, las representaciones sociales de los escolares en los dibujos que hicieron sobre la biodiversidad en el Monumento Natural La Portada de Antofagasta. En ellas observamos que los párvulos, de cuatro o cinco años, dibujaron variedades de aves, peces y moluscos, mientras que los niños de cuarto básico, de ocho o nueve años, dibujaron menos cantidad y diversidad de aves, peces y moluscos. Cuando les pedimos que describieran sus dibujos, algunos de los niños más grandes dijeron que no conocían La Portada, pero otros, que sí la conocían, suspendieron sus experiencias directas y no dibujaron aves, ni peces ni moluscos. Por esta razón, planteamos una nueva pregunta de investigación etnográfica que consistió en describir las representaciones sociales de los escolares durante el desarrollo de actividades que implicaran las habilidades de “observar” y “comunicar lo observado” hipotetizando que de esta forma podríamos evidenciar los conocimientos formales, informales, las vivencias, creencias y opiniones sobre la biodiversidad (Rivera, 2010, 2017, 2019, 2021; Rivera *et al.*, 2011; Rivera *et al.*, 2015).

Por lo anterior, postulamos que existe un espacio compuesto por las representaciones sociales que se encuentran en todo proceso de aprendizaje. Este umbral se compone de los conocimientos, creencias, experiencias y opiniones, tanto de los estudiantes como de

los profesores. Denominamos *umbrales antropológicos* a este espacio fenomenológico que puede explicar la antropología educativa, a través de la etnografía (Rivera, 2018).

Esta experiencia nos permitió valorar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el contexto del desarrollo del pensamiento científico y diseñar el paquete didáctico Porta, que contiene un abecedario, para la lectura y escritura inicial, y juegos de lectura para escolares de entre cinco y diez años. Las imágenes y las representaciones de estos materiales se relacionan con las etnografías desarrolladas en el desierto costero de Chile.

Concluimos, al igual que otros estudios antropológicos (como Vosniadou, 2002), que dichas representaciones estaban determinadas por los conocimientos formales, informales y los discursos científicos de los textos escolares, y que esto no era cuestionado por sus creencias u opiniones. Estos resultados nos animan a proponer aproximaciones etnográficas para describir hallazgos complejos y explorar propuestas curriculares para América Latina y el Caribe.

VISIBILIZACIÓN DE LOS UMBRALES ANTROPOLÓGICOS DE LA INCLUSIÓN

Las investigaciones etnográficas que estábamos realizando en la Universidad de Antofagasta nos prepararon para el encuentro con los Referentes Curriculares de Aprendizaje (RCA) en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de la red AlterNativa creados para la formación de profesores en las facultades de educación en América Latina y el Caribe, en el proyecto Alfa de la Unión Europea. En particular, nos conectamos con los referentes de Lenguaje y Ciencias dado nuestro interés en comprender los umbrales antropológicos de aprendizaje en los temas de alfabetización funcional y científica.

En nuestra opinión, estos referentes curriculares enriquecen el buen *currículum* chileno de Lenguaje y Comunicación y Ciencias porque visibilizan la diversidad, la accesibilidad y la inclusión a través de una propuesta intercultural y tecnológica integradora. Desde este enfoque sistematizamos a través de la formulación de prototipos de uso de los referentes AlterNativa en la Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia (Riesc-Acacia).

Los prototipos propusieron tres escenarios: en primer lugar, el escenario macro, para generar recomendaciones para políticas públicas; en segundo lugar, un escenario meso, cuya intervención se centró en innovaciones curriculares para la formación pedagógica; y, en un tercer nivel, el escenario micro para describir aprendizajes en el aula. Este último escenario nos permitió contar nuestras experiencias etnográficas sobre aprendizaje en el aula, en el contexto de las políticas públicas y las propuestas para la formación de profesores. A continuación, y para los fines de este capítulo, presentamos la experiencia del escenario micro (en el nivel de aula).

LA EVALUACIÓN DE LOS RCA SELECCIONADOS

Los referentes seleccionados se concentran con mayor frecuencia, en primer lugar, en el ámbito didáctico porque el énfasis está en mejorar el escenario educativo; en segundo lugar, en el ámbito de la diversidad ya que interesan sus representaciones en el contexto educativo; y, en tercer lugar, se propone el ámbito pedagógico porque allí se encuentran las necesidades y la importancia de la formación del profesorado.

139

REFERENTES GENERALES DE LENGUAJE Y CIENCIAS

“La evaluación, como acción didáctica, es escenario y fuente para la comprensión del efecto formativo que supone el desarrollo de procesos de aprendizaje en contextos de diversidad” (Calderón *et al.*, 2014, RL19)

Las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje y la Comunicación orientados a contextos diversos (Calderón *et al.*, 2014, RL12).

La formación del profesor de Ciencias requiere contemplar de manera crítica y reflexiva la diversidad cultural que existe en la escuela (García *et al.*, 2013, RC4).

REFERENTES ESPECÍFICOS DE LENGUAJE Y CIENCIAS

La formación de los profesores supone abordar el lenguaje como un hecho complejo: como la facultad que nos unifica en cuanto especie, pero nos diferencia en las posibilidades de representación, y en cuanto seres socioculturales (Calderón *et al.*, 2014, RL8).

La experiencia educativa que promueve la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones expresivas, y en contextos bilingües, plurilingües e hipermediales favorece el diálogo intercultural escolar (Calderón *et al.*, 2014, RL16)

La formación del profesor de Ciencias precisa sintonizar el lenguaje, el pensamiento y la acción bajo una perspectiva modelizadora como vía para el diseño del trabajo escolar (RC5). Las experiencias de aprendizaje en torno a los organismos, el ambiente y sus interacciones requieren incorporar y valorar el modelo de biodiversidad (García *et al.*, 2013, RC9).

REFERENTES GENERALES DE LENGUAJE QUE FUNDAMENTAN LA DIVERSIDAD

La formación del profesorado en contextos de diversidad exige pensar la articulación de principios, políticas y acciones de todo el sistema educativo (RL2).

La formación del profesorado precisa enfatizar que la educación es para todos, cualquiera sea su condición y en función de sus particularidades (RL3).

El profesor requiere incorporar y valorar permanentemente, de manera reflexiva y crítica, la experiencia de diversidad en sus prácticas docentes y en todos los ámbitos de la interacción educativa (RL4).

Los ambientes educativos que promuevan aprendizajes significativos en Lenguaje y Comunicación configuran una vía de inclusión a la escolaridad de las poblaciones diversas (RL13).

Finalmente, los referentes curriculares seleccionados fundamentaron el prototipo de uso Porta, el paquete didáctico que se describe a continuación.

EL PAQUETE DIDÁCTICO PORTA

La marca Porta deriva del latín *puerta*, en referencia al Monumento Natural La Portada de Antofagasta como marca que identifica a los siguientes componentes:

1. Dominó. El eje temático transversal es la observación del entorno y la biodiversidad y la comunicación de lo observado a través de estrategias psico- y sociolingüísticas. Se espera que el alumno (4-5 años) asocie, en las piezas gráficas, la imagen con el fonema inicial del nombre del animal y lo diga en forma oral.
2. Abecedario. El eje temático transversal es la observación del entorno a través de imágenes concretas y la comunicación de lo observado en el inicio de la alfabetización instrumental (5-6 años).
3. Juego Porta 2. El eje temático transversal es la comprensión y la valoración del Monumento Natural La Portada de Antofagasta a través del desarrollo de la alfabetización instrumental, funcional y científica (7-8 años).
4. Juego Porta 4. El eje temático transversal es la comprensión y la valoración crítica del Monumento Natural La Portada de Antofagasta a través del desarrollo de la alfabetización funcional (9-10 años).

Esta propuesta didáctica pretende impactar en la formación de profesores, de acuerdo con la experiencia desarrollada, en tres ámbitos: la intervención didáctica del escenario educativo, en las representaciones de la diversidad del contexto educativo y en la atención a la formación pedagógica.

LA APLICACIÓN MÓVIL ABECEDARIO PORTA

En el contexto de la pandemia por la covid-19 se desarrolló la aplicación móvil del abecedario para apoyar los procesos de lectura y escritura inicial en las aulas escolares virtuales.

La aplicación móvil Abecedario Porta está diseñada para que los niños y las niñas jueguen a leer imágenes, comunicar lo observado y, también, para que puedan asociar los sonidos iniciales de las palabras con las letras del abecedario del español de Chile. Por ejemplo, con las palabras *alga*, *chungungo*, *gaviotín*, *portada* y otras, valorando el medioambiente y el patrimonio además de desarrollar las primeras habilidades de comprensión lectora y pensamiento científico.

Se caracteriza por presentar una navegación amistosa, en el orden que prefieran los escolares, observando una imagen, escuchando la letra en la voz de una niña y un niño y siguiendo la silueta de cada trazo de la letra para escribirla en el orden de preferencia.

Puede ser utilizada de forma autónoma, en actividades sincrónicas, asincrónicas y con la familia y se complementa con un cuadernillo de escritura inicial para aprovechar el tiempo en la tarea de aprender junto a los profesores, compañeros y familiares.

Esta aplicación fue financiada por el Programa Áreas Escasamente Desarrolladas de la Universidad de Antofagasta con investigadores/as de Costa Digital en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En consecuencia, la herramienta es fruto de la convergencia del estudio antropológico, lingüístico y de las tecnologías orientadas al apoyo del aprendizaje.

Los resultados han sido optimizados en los programas Modelos de Negocios Tecnológicos de EuroChile y la Corporación de Fomento de la Producción, a través del empaquetamiento de productos, y del programa Lean UP impulsado por la Oficina de Transferencia y Licenciamiento de la UA.

La aplicación se descarga gratuitamente de

<https://play.google.com/store/apps/details?id=pucv.costadigital.abecedarioporta>

También se puede descargar el Cuadernillo de escritura y la APK en: Cultiva-Recursos-UA (acacia.red).

PROYECCIONES

Se espera desarrollar otras dos aplicaciones móviles sobre comprensión lectora y pensamiento científico a través de alianzas estratégicas que permitan entregar a la comunidad: el cuadernillo de escritura

inicial, los materiales impresos y tecnológicos, las capacitaciones a los profesores y estudiantes de pedagogía de la región, lo que permitirá medir los aprendizajes de manera sistemática.

Junto con ello se continuarán desarrollando nuevas etnografías de los aprendizajes escolares.

PARA FINALIZAR ESTE CAPÍTULO

Los umbrales antropológicos de los aprendizajes para sociedades incluyentes constituyen para nuestro equipo de investigación, al alero del Centro de Apoyo y Desarrollo Profesional Cadep Acacia de la Universidad de Antofagasta, una línea de investigación que surgió a partir de la preocupación de formar profesores en el desierto de Atacama en Chile. Este capítulo compartió la experiencia de preguntarnos y cuestionarnos acerca del rol que tienen nuestras representaciones cuando ingresamos a nuestra realidad. En nuestro caso ha sido la travesía de vivir en el desierto más árido del mundo y nuestro esfuerzo de visibilizar las representaciones de los aprendizajes. Les denominamos umbrales antropológicos para designar a los significantes que son factibles de observar, etnográficamente, mientras los estudiantes aprenden.

143

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Red AlterNativa, Riesc-Acacia (Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia), Cátedra Unesco de Lectura y escritura, Universidad de Antofagasta.

REFERENCIAS

- Banchs, M. (1986). Concepto de “representaciones sociales”: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 8-9, 27-40. <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Calderón, D., Bravo, F., Ríos, L., Blanco, M. J., Ayala, J., Rivera, M., Cortés, W., Espinoza, E., Merino, C., Laguna, O., Centeno, B., Aragón, M., Reis, M., Lobos, J. P., Cándido, N., Carrasci, X., Guzmán, E., Contreras, N., Riveros, N., Valdivia, R. (2018). *Referentes Curriculares Alter-Nativa construidos para las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias Naturales (Proyecto Alter-Nativa, alfa III)*.

- Calderón, D. I., Soler Castillo, S., Borja Orozco, M. G., Muñoz González, G., Rojas Álvarez, G., Medina, G. P., Díaz-Couder Cabral, E., Blandón Jirón, C. L. (...) Portilla Aguirre, L. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de Lenguaje y Comunicación en y para la diversidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. www.die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/referentes_curriculares_con_incorporacion_de_tecnologias_para_la_formacion_del_profesorado_de_lenguaje_y_comunicacion_en_y_para_la_diversidad.pdf
- Calderón, D. et al. (2016). *Estado del uso de los Referentes Curriculares Alter-Nativa-RCA*. Red Cadep Acacia. www.adenu.ia.uned.es/dotlrn/clubs/acacia/cultiva/file-storage/file?file%5fid=875694
- Calderón, D., Reis, M., Reina, J. y Merino, C. (2018). *Contingencias institucionales: documento de fenómenos Cultiva (T4.4)*. Proyecto Acacia. Capacity Building Erasmus+. http://adenu.ia.uned.es/dotlrn/clubs/acacia/cultiva/file-storage/view/fen-menos-cultiva/ACACIAFenomenosContingenciasInstitucionales_15_de_mayo_Rev_DIC.doc
- García, A. et al. (2013). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de Ciencias Naturales en y para la diversidad*. www.aula.virtual.ucv.cl/alfa/libros/referentescurricularesciencias.pdf
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2018). Ciências sociais e representações: Estudo dos fenómenos representativos e processos sociais, do local ao global. *Revista Sociedade e Estado*, 33(2), 423-442. <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302007> .
- Moscovici, S. y Farr, R. (1984). *Social representations*. Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Proyecto Acacia. <https://acacia.red/udfjc/>
- Prototipos de uso de Referentes Curriculares Alter-Nativa (RCA)*. CULTIVA-DOCUMENTOS-REFERENTES CURRICULARES-UDFJC (ACACIA.RED)

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Rivera L., M. (2010). *Estudio etnográfico sobre las representaciones sociales en las prácticas comunicativas, relaciones sociales, rituales y significados en el contexto de la crisis educativa chilena* [tesis de doctorado]. Arica, Universidad Católica del Norte-Universidad de Tarapacá.
- Rivera, M. (2017). Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento científico y comunicativo escolar desde la perspectiva antropológica. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias PUCV*, 1(2), 98-107.
- Rivera, M. (2018). *Anthropological portals for learning and appreciating the surroundings in diverse and inclusive school settings*. International Union of Anthropological and Ethnological Sciences IUAES. Universidad Federal Santa Catarina, Florianópolis.
- Rivera, M. (julio 1-3, 2019). *The Porta Mobile Application to develop functional and scientific school literacy with criteria of accessibility and affectivity*. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. España.
- Rivera, M. (2021). *La marcha de los pingüinos hacia el jarro de agua*. *Austin Anthropol*, 5(1), 1020.
- Rivera, M., Cortés, W., Guillén, I. y Uribe, P. (2011a). *Los niños y el desierto: Representaciones del norte de Chile*. Editorial Antofagasta: Universidad de Antofagasta-Universidad de Tarapacá.
- Rivera, M., Galetovic A., Licuime R. y Gómez B. (2018). A microethnographic and ethnobotanical approach to Llayta consumption among Andes. *Foods Feeding Practices*, 7(12), 202. 10.3390/foods7120202
- Rivera, M., González, F., Galindo, M. y Castro, C. (2011b). *Mundos representados: lectura y escritura de los estudiantes universitarios*. Editorial Barcelona: EAE.
- Rivera, M., Merino, C. y Cortés, W. (2015). Six key questions to innovate in the classroom from an anthropological perspective for the learning of Science and Language on Science. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(2015), 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.070>

- Rockwell, E. (1991). Etnografía y teoría de la investigación educativa: etnografía y teoría de la investigación educativa. En G. Mariño, *La investigación etnográfica aplicada a la educación* (pp. 11-148). Dimensión Educativa.
- Vosniadou, S. (2002). Propiedades universales y culturo-específicas de los modelos mentales de los niños acerca de la Tierra. En L. Hirschfeld y S. Gelman, *Cartografía de la mente: volumen II* (pp. 221-243). Gedisa.
- Vosniadou, S. (2019). The development of students' understanding of science. *Frontiers in Education*, 4(32). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00032>

SEGUNDA PARTE

POSIBILIDADES

Docentes universitarios con discapacidad: experiencia, saber y enseñanza

Eduardo Delgado Polo

El estudio sobre el que se trata este artículo se realizó en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis en Sujetos y escenarios de aprendizaje y el grupo de Estilos Cognitivos, con la asesoría de la profesora Ángela Camargo.

Partiendo de inquietudes personales con la discapacidad relacionadas con mis experiencias vitales con personas con formas distintas al parámetro de ser y estar en el mundo y en diálogo permanente con los integrantes del grupo y colegas interesados, se configuró una pesquisa que buscó conocer cómo la experiencia cercana con la discapacidad podría aportar a las formas de la enseñanza. Más allá de lo obvio (adaptaciones, procedimientos, etc.), se buscó preguntarle a la experiencia por lo pedagógico en clave de saberes silenciados o simplemente no evidenciados por los discursos disciplinares en torno a la discapacidad, aunque esto último emergió cuando ya estaba avanzado el estudio. El primer paso fue relacionar discapacidad con estilo de enseñanza.

La Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía: Diversidad e Inclusión en Educación, como escenario para el diálogo y la difusión de comprensiones, investigaciones y debates en torno a estos temas, ofrece la posibilidad de compartir la presente investigación y las propuestas que de ella se derivan para fomentar las transformaciones que se requieren en la educación del futuro.

Para comenzar, es necesario señalar algunos planteamientos desde los que se partió, que fueron al mismo tiempo apuestas y origen de los caminos seguidos. A continuación, se hace el esbozo de estos.

Se debe tener en cuenta que nuestra comprensión de la discapacidad se centra en la dimensión experiencial, existencial, más que en lo funcional-orgánico. La mirada situada en la relación del sujeto con la cultura y la atención a la forma como se da el proceso de interestructuración subjetividad-ambiente (entendido este como la resultante de la interacción del sujeto con el entorno), indica considerar la producción de saber a partir de la experiencia, de manera distinta a la ya común utilización del relato del testimonio como ejemplo de lo dicho por los discursos imperantes, como el médico-rehabilitador. Lo anterior no quiere decir dejar de considerar el diagnóstico o las alteraciones funcionales, sino enfatizar en el sujeto como productor de sentido más que portador y ejemplo del diagnóstico —ya Maud Mannoni nos lo había recordado, hace más de treinta años, en su famoso libro *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis* (1981) como parte de una fuerte crítica a la reducción de las personas a su diagnóstico—. Muchos otros autores, como Foucault (1976), Goffman (2001, 2003) y Mead (1972), nos han mostrado esa dimensión existencial, irreducible de la subjetividad sujeta y las interacciones con la cultura. No es este el escenario para hacer una lista de autores y propuestas; es el espacio para decir, sumando los trabajos un poco más recientes de Schalock (1999) en “una nueva forma de ver la discapacidad”, de la que se deriva una comprensión de esta como el resultado de la relación (*a pérdida para el sujeto* —adición mía—) de este sujeto con el entorno.

Esta dimensión relacional es la de la experiencia. Es lo que te pasa como persona, lo que te toca y te da forma. Lo vivido, sentido y señalado, cruzando el cuerpo como residencia del saber y la contradicción. Visto así, no se trata de hacerse la pregunta de cuáles son las carencias o las limitaciones, sino cómo se vive con formas muy propias de moverse, de percibir, de expresar, de comprender. Cómo se viven las formas otras, las de la normalidad inclusive.

Expresadas estas notas acerca de la comprensión de la dimensión existencial de la discapacidad, de la experiencia y de las relaciones que se convirtieron en puntos de partida, hablemos del estudio desarrollado.

Como se expresó en mayor detalle en el artículo propuesto para la lectura, se realizó un estudio con seis profesores universitarios con discapacidad consistente en tres aproximaciones: un enfoque biográfico-narrativo centrado en la historia de vida y la experiencia

con la discapacidad, siguiendo una perspectiva metodológica conversacional para ir construyendo claves frente a las relaciones con la forma de la enseñanza. La segunda aproximación, con las propuestas sugeridas por la Clínica Didáctica (Rickenmann, 2007), se centró en la observación y grabación en video de tres sesiones secuenciales de clase de cada maestro y maestra participante, las cuales luego fueron transcritas en escenas ubicando los gestos docentes y las formas de la enseñanza. La tercera aproximación, la aplicación del Inventario de Estilos de Enseñanza (Abello y Hernández, 2010), permitió conocer las percepciones de los estudiantes frente a tres dimensiones del estilo de enseñanza: social, gestión de aula y estrategias de aula.

Así, desde la experiencia de sí mismo, la observación de las formas de la enseñanza y las percepciones de los estudiantes se generó un análisis cruzado dentro de las articulaciones que permitieron las categorías previas (formas de la enseñanza, experiencia con la discapacidad) y las emergentes, entre ellas el saber de la experiencia de/con la discapacidad que se potenció de manera importante con la perspectiva de la interculturalidad para el análisis de los saberes existentes.

153

A continuación, se detallan algunos aspectos emergentes.

En primer lugar, y como categoría fundamental de este estudio, hallazgo y origen, se toma el saber de la experiencia de y con la discapacidad. A partir de las invitaciones de autores como Nuria Pérez de Lara, José Contreras, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Zulma Caballero, Ana Arévalo, Martha Caramés, Asunción López, Montse Ventura y muchos más, recogidas en el trabajo denominado *Investigar la experiencia educativa* y publicado en el 2010, se considera la experiencia como la base y el inicio de toda investigación, de los cuestionamientos y las transformaciones. Recuperar el sentido de lo vivido, reconstruirlo, verlo desde otras luces a través de preguntar a la vivencia trascendiendo la formalidad metodológica y los caminos prefigurados para permitirnos ver lo que se oculta y escuchar lo que se silencia. Es “plantearse la investigación como una experiencia y lo que supone mirar la educación en cuanto que experiencia” (Pérez *et al.*, 2010, p. 18).

De acuerdo con estas y otras invitaciones, el primer paso del estudio seguido fue preguntarles a los maestros con discapacidad sobre su experiencia, primero con la discapacidad y luego con la

enseñanza. En las muchas conversaciones en las que la experiencia era la invitada de honor y los profesores y yo, cómplices implicados en la visibilización de saberes provisionales, situados, sin pretensión de generalización o parangón, fueron emergiendo pistas, esbozos de caminos: una de estas pistas fue la reconsideración de la interdependencia como base de un mundo posible para todos, como contenido para volver a aprender y enseñar en lo educativo. Igualmente, la vulnerabilidad, como una condición fundamental de lo vivo y, con ello, la importancia del cuidado; la recuperación necesaria de la pedagogía en cuanto saber que se reflexiona, construye y expresa en el encuentro, pero que no se separa del maestro que habita. La experiencia como insumo, origen y destino del acto pedagógico, de la formación de maestros.

Aquí es necesario hacer una anotación: autores como Barton (2011), Parrilla (2009) y otros, afirman que no toda investigación sobre discapacidad o inclusión es inclusiva. La razón fundamental es que muchos de estos estudios se realizan *sobre* las personas con discapacidad, no *con* ellas. La consigna del movimiento de vida independiente “Nada sobre nosotros sin nosotros” expresa claramente el punto. La investigación inclusiva requiere la participación activa de las personas involucradas, desde su propia experiencia y perspectivas, más que como invitados que ejemplifican los discursos predominantes.

El segundo paso del estudio, observando lo que el profesor hacía, la forma como trabajaba sus clases, como se comunicaba con los estudiantes, guiaba, etc., nos mostró cómo la experiencia con la discapacidad se expresaba en cada uno de los gestos docentes: el establecimiento del canal de comunicación como prioridad, la base cooperativa de sus propuestas didácticas, la cercanía con los procesos de los estudiantes, la construcción de terceros espacios, etc. En el tercer paso, con el análisis cruzado se confirman muchos de estos aspectos, en los procesos de contraste y la construcción de las conclusiones. En primera instancia, pueden decirse algunas cosas desde cada una de las aproximaciones y más que ser una síntesis de lo encontrado-construido en estas, representan ideas provocativas frente a la categoría del saber de la experiencia con la discapacidad. Desde la aproximación biográfico-narrativa, algo que sobresale de manera evidente es que el ser maestro, el-maestro-que-uno-es, el talante, a decir de otros resulta de las experiencias propias, las

improntas profundas y las elaboraciones que cada uno de nosotros hace de su camino, entre muchas otras cosas. Esto no significa que la experiencia vital te hace o no maestro (aunque así es en muchos casos, pero la conexión aquí encontrada es diferente), sino, más bien, muchos aspectos propios del maestro que deviene siendo. En palabras simples, los aspectos más íntimos y propios de cada maestro, los que le muestran como único nacen de la experiencia, pero, sobre todo, de las formas como ese maestro aprendió a relacionar experiencia, saber y enseñanza. Esto se confirma en las otras dos aproximaciones: en la observación de cómo realiza el maestro sus clases, los gestos docentes y las formas de interacción muestran evidentemente las concepciones que el maestro tiene sobre lo que enseña y cómo debe ser comprendido y aplicado, así como su papel como guía y acompañante del proceso formativo de sus estudiantes, en la construcción —más que reproducción— del saber.

A continuación, se transcriben las conclusiones generales, producto del cruce de las categorías presentadas en el libro publicado con la totalidad del estudio

Existe un saber vinculado a la experiencia de la discapacidad que debe ser reconocido, producido y difundido como parte del conocimiento general que circula sobre el tema. Este saber, construido por las personas que tienen otras formas de ser y estar en el mundo y que primordialmente surge de la elaboración de sus experiencias con entornos con barreras en niveles actitudinales, físicos y relacionales —por nombrar los más grandes— contiene otras visiones sobre quién es la persona con discapacidad, cuáles deberían ser los objetivos en su formación, qué tipo de relaciones y entornos deben priorizarse y construirse, etc. Igualmente, este saber propone comprensiones frente a lo que tradicionalmente se ha entendido como enfermedad y limitación, incluyendo formas de acción y participación. Este saber se integra al saber pedagógico y didáctico proponiendo formas de aproximación, manejo y relación sensibles a la diferencia. Por lo anterior, este saber debe estar en la base de todo accionar y toda política, marcando inclusive el camino para los actores de los procesos. Este saber, como se afirmó, no emerge automáticamente de la experiencia ni es producido solo por las personas con discapacidad: implica preguntar la experiencia, en este caso en clave pedagógica, y vincular las elaboraciones de distintos participantes (familias, profesionales,

personas en general) en escenarios que, teniendo las formas de terceros espacios, promuevan el encuentro y la construcción conjunta, más que la imposición de una mirada sobre las demás. Lo dicho implica que juntos, personas con y sin discapacidad, han de encontrarse a conocer lo que existe y a construir con base en la experiencia, un saber que no se agota en su producción, sino, al contrario, se complementa cada día. La mejor forma de participación de todas las personas tiene que ver con su aporte desde sus experiencias y elaboraciones, desde sus confrontaciones y reflexiones.

156 La formación de profesores en educación especial y de profesionales que trabajan con la discapacidad requiere de procesos adicionales en la elaboración de sus experiencias: debe interrogarse el saber existente de la discapacidad, con el conocimiento producido con base en la experiencia; debe avanzarse en lecturas pedagógicas, centradas en la capacidad y la diferencia, más que en diagnósticos y pronósticos con base en descripción de síndromes. En general, frente a la pregunta sobre qué sabe de discapacidad, el maestro no formado en el tema refiere saber nada o muy poco, y el que ha tenido formación específica, refiere saber sobre las descripciones médicas, la taxonomía y los procesos de atención —por lo general rehabilitatorios y compensatorios—. Hay que avanzar en la pregunta sobre cómo es percibir de la manera en que lo hace la persona con discapacidad, caminar o hablar en su estilo, resolver problemas a su modo... ¿cuáles son esos modos, estilos, formas? Cuando nos hacemos preguntas como esas, las personas, con discapacidad y sin discapacidad, entramos en dimensiones muy distintas del mundo y empezamos a ver que la diferencia constituye la norma en un mundo múltiple que requiere de mayores lugares de encuentro. Políticas como la inclusión deben partir de este proceso.

Los docentes participantes se mostraron como constructores de terceros espacios, como intelectuales que interrogan y complementan desde su experiencia el conocimiento que comparten con sus estudiantes, como modeladores de formas de relación que respetan las diferencias en los grupos, en las clases. Es posible que muchos profesores sin discapacidad hagan lo mismo y se proyecten de esta forma, por lo cual no ha sido el interés de este estudio encontrar diferencias o cosas únicas en un grupo poblacional con respecto a otro. Sin embargo, un aspecto emerge y es el que se ha venido

nombrando todo el tiempo: el saber de la experiencia vital, cotidiana, con la discapacidad. Aparece como un recurso potente, como una impronta en el carácter del profesor o la profesora, como un sello en su actuar, una marca en su talante: la elaboración de la experiencia propia, que hace al maestro. Desde muchos lugares se invita al docente a que elabore su experiencia pedagógica, que se pregunte por su recorrido y sus motivaciones, como forma de ser un mejor maestro cada día. En eso, los docentes participantes en este estudio, profesores universitarios con discapacidad, son expertos.

La participación de las personas con discapacidad, desde perspectivas como la autodeterminación y la interdependencia, implica al mismo tiempo lo individual y lo colectivo. Involucra lo que se recibe y lo que se construye, el ejercicio responsable de los derechos y el compromiso en la construcción de sociedad. El aporte social que hacen las personas con discapacidad a este tramado de sentido no significa “curarse”, ni siquiera rehabilitarse: significa compartir su palabra, su saber, el saber de la experiencia, el saber de la discapacidad; empoderarse, en suma.

IMPLICACIONES PARA LA INCLUSIÓN

La inclusión —entendida como la participación autodeterminada y plena de las personas con discapacidad en los aspectos centrales de la sociedad— tiene su más fuerte reto en el terreno cultural, el de los significados. Las barreras más fuertes en cualquier contexto, las actitudinales, están arraigadas en las concepciones que las personas tenemos del mundo, de lo bueno y lo malo, de lo estético y lo adecuado. No se parte de cero: se parte de siglos de creencias sostenidas por enfoques confesionales e higienistas, que se concretan entre otros en lo que se ha llamado el modelo médico, pero también en lo que podríamos llamar *el modelo confesional*. En el primero, los diagnósticos señalan “el qué” en las personas, desde la enfermedad, la carencia y la insuficiencia. En el segundo, se señala el pecado, lo incorrecto, lo moralmente inicuo y lo “antinatural”. Estos dos modelos de comprensión son muy fuertes todavía en la actualidad, y proveen representaciones e identificaciones a todas las personas, sobre todo a aquellas con discapacidad. No es suficiente para estas, entonces, afirmar que no deben ser vistos como enfermos, incapaces o minusválidos. Tampoco, que no son resultado de un “castigo

divino”, y que no son “angelitos”... Se requiere, entonces, transformar estos significados, con otro tipo de representaciones. Las fuentes de estas son las experiencias propias, la vivencia elaborada de quienes construyen su vida en situación de discapacidad, aportando el saber que resulta de estas experiencias. El cambio de significados implica también cambio de prácticas y de relaciones.

Por lo anterior, debe entenderse que la inclusión debe pensarse y hacerse desde el encuentro de saberes y la construcción de terceros espacios, más que como el fomento de mecanismos y alternativas para que las personas con discapacidad accedan a los servicios o participen de las dinámicas culturales. Si bien la eliminación de barreras y el fomento de la accesibilidad en general son necesarios, así como las adaptaciones curriculares, la apertura de oportunidades laborales y de opciones de participación en todo el ciclo de vida, muchas de estas propuestas y sus logros han surgido de los aportes de las personas con discapacidad y se requiere que el saber de la discapacidad pueda desarrollarse con opciones como la investigación inclusiva (que vincule como protagonistas a personas con discapacidad y no siga necesariamente intencionalidades funcionalistas), la construcción de estos terceros espacios para el debate, la toma de decisiones y la construcción de interpretaciones teniendo en cuenta dinámicas interculturales que transformen las colonialidades existentes.

La comprehensividad, como el verbo de la inclusión, al decir de Oliver (2003), implica el entendimiento y el abarcamiento, es decir, además de la construcción conjunta de comprensiones y significados, estos deberán contener las posturas de todos. Esta comprensión no busca la síntesis, en pro de significados únicos y óptimos que satisfagan a la mayoría, sino la visibilización de todas las perspectivas que permita expresar la multiplicidad y la complejidad, inclusive evidenciando los conflictos y las contradicciones, las luchas de poder y la emergencia de nuevas voces. Esto es lo que significa *interdependencia*: desde la comprensión de causalidades circulares, no lineales, desde la intención de acceder y respetar espacios donde las distintas miradas tienen igual posibilidad de conocerse, es viable pensar en construcciones de sentido que no eliminan la diferencia. Finalmente, los docentes universitarios con discapacidad que participaron en este estudio nos muestran que la autodeterminación y la elección propia

son objetivos fundamentales de la formación; ser el agente causal en su propia vida, como objetivo personal, constituye en gran medida su enseñanza.

CONSTRUCTORES DE TERCEROS ESPACIOS

Con base en lo anterior y partiendo del hecho de que el saber no emerge solo, espontáneamente, por el hecho de tener formas distintas de ser y actuar en el mundo, sino que se construye a través de la reflexión, el diálogo y el encuentro, se propone que el dispositivo mejor para esto es el *tercer espacio*. Esa zona de enunciación y encuentro se caracteriza por la relativización de los discursos y los signos, por la posibilidad de traducir y reconstruir los significados, dinamizada fundamentalmente por el juego. Esa tercera zona de experiencia y realidad situada entre el individuo y el ambiente, que depende de la vivencia de confianza y aceptación, contiene la experiencia cultural y la creatividad; ocupa un espacio potencial intermedio, y al no pertenecer a la interioridad del individuo ni a la zona exterior —al mundo de las relaciones y los objetos— permite la construcción de nuevos saberes.¹

159

Esto es, que para poder pensar además de los campos conocidos que nos muestran los discursos existentes, se hace necesario operar desde otros lugares, desde las márgenes y el interrogante. La perspectiva de la interculturalidad crítica que propone, entre otros, Catherine Walsh (2001), implica rastrear los orígenes colonialistas de los discursos y las prácticas, muy centrados en miradas higienistas en el caso de la visión de la discapacidad, como se refirió inicialmente, considerada una carencia o alteración que porta un sujeto. Estos discursos consideran la experiencia y el relato de esta, como formas de evidenciar la verdad contenida en sus afirmaciones. Decir de otra manera implica situarse en otros lugares, sospechar de la insuficiencia de las afirmaciones y abrirse a otras posibilidades. Es, entre otras cosas, el mayor reto de la evolución de la denominada inclusión.

1 Conclusiones expresadas en el libro *Experiencia, saber y enseñanza: Ser docente universitario con discapacidad*, de Eduardo Enrique Delgado Polo, publicado por la UPN en el 2020.

REFERENCIAS

- Abello, D. y Hernández, C. (2010). *Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios* [tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Inter-universitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Contreras, J., Pérez, N., Skliar, C., Arnaus, R., Caballero, Z., Arévalo, A., Caramés, M., López, A. y Ventura, M. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Delgado, E. (2020). *Experiencia, saber y enseñanza: ser docente universitario con discapacidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (2005). *La pedagogía y la educación*. UPN, IDEP, Magisterio.
- Goffmann, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffmann, E. (2003). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Mannoni, M. (1981). *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis* (4.ª ed.). Siglo XXI.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Universidad de Barcelona, Octaedro, EUB.
- Parrilla A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Laertes.
- Pérez de Lara, N. y Contreras, J. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Rickenmann, R. (2007). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje*. www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf
- Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, 30 (181), 5-17.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación Lima-Perú.

Cognición, aprendizaje, enseñanza y pérdida auditiva

Diana Margarita Abello Camacho

El presente documento surge de la revisión de estudios empíricos de personas sordas y sus procesos de aprendizaje, principalmente desde la psicología cognitiva y desde la psicolingüística, entrelazada con la experiencia vivida a través de los años interactuando con jóvenes sordos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en la asignatura Desarrollo del Pensamiento Lógico en Ambiente Informático.¹

Según cifras de la Organización Panamericana de la Salud (2021), alrededor del 20 % de la población presenta algún tipo de pérdida auditiva, la mayoría leve. El 55 %, 430 millones de personas, presenta una pérdida auditiva moderada o de mayor complejidad, es decir, no puede oír sonidos o discriminarlos en situaciones cotidianas. Para el 2019 se estima que 466 millones de personas tienen esta condición, de los cuales 34 millones son niños en edad escolar.

Para el caso de Colombia se tienen tres fuentes principales de información: el Censo poblacional (DANE, 2018), la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (DANE, 2022) y el Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad (Minsalud, 2020). En los tres casos es el sujeto encuestado o sus tutores legales quienes responden a la pregunta *Dada su condición física y mental, y sin ningún tipo de ayuda, ¿puede oír la voz o los sonidos?* La fuente más reciente es la en la cual se reportan 459 784 personas con problemas para oír. Los cálculos del Instituto Nacional para Sordos (Insor, 2020) muestran que el 43 % de quienes reportan no poder oír indican que es desde el nacimiento, y el 31 % por una enfermedad posterior. Quede quienes reportan que pueden oír con mucha dificultad, el 12,9 % indica

¹ Esta asignatura hace parte de semestre cero, el cual es un semestre de transición a la vida universitaria en el cual se busca fortalecer las habilidades académicas de los estudiantes sordos antes de su ingreso a una de las carreras de la Universidad Pedagógica Nacional. Para más información, véase <http://manosypensamiento.upn.edu.co/>.

que es desde el nacimiento, el 38,4 % por enfermedad y el 31 % por factores de la edad. Del total de la población que manifiesta problemas auditivos, el 31,5 % no sabe leer ni escribir.

Para el 2019, se estima que del total de la población con pérdida auditiva 57 395 son niños en edad escolar (5 a 16 años), de ellos, tan solo el 11 % están matriculados en un establecimiento educativo, por lo que se estima que 50 893 niños sordos están por fuera del sistema educativo en Colombia (Insor, 2020).

Las cifras anteriores nos dan un panorama sobre la pérdida auditiva. Ahora bien, para el caso de este documento resulta fundamental aclarar que teóricamente hay muchas divisiones, pero en términos generales podemos hablar de dos grupos. El primero corresponde a quienes han tenido pérdida de su audición en algún grado después de la adquisición del lenguaje (pérdida poslocutiva), la cual en el 90 % de los casos empieza después de la vida adulta y está asociada principalmente a problemas propios de la edad o enfermedad laboral; en el caso de Colombia esta población está alrededor del 70 %. El segundo grupo es el que acoge este texto, y son personas que tienen pérdida de la audición desde el nacimiento o antes de que aparezca el lenguaje (pérdida prelocutiva), los cuales en su mayoría se identifican como personas Sordas y emplean la lengua de señas (en adelante LS) para su comunicación.

Al igual que las lenguas orales, no existe una LS universal. Comúnmente, cada país ha desarrollado de forma natural una LS propia por lo que en la actualidad se reconocen más de 300 lenguas de señas diferentes que se utilizan activamente en todo el mundo. Se estima que el 1 % de la población mundial son sordos usuarios de alguna LS, alrededor de 72 millones. En el caso de Colombia se reconoce la lengua de señas colombiana (LSC) como lengua natural de las personas sordas (Ley 324 de 1996).

Para finalizar este apartado, considero importante aclarar que a lo largo de este documento se empleará la palabra sordo (con s minúscula) para referirse a aquellas personas que tienen pérdida auditiva prelocutiva, y la palabra Sordos (con S mayúscula) únicamente para hacer alusión a la condición identitaria y de pertenencia a una cultura desde la formulación hecha por Woodward (1972) y acogida mundialmente.

LENGUA Y DESARROLLO

Cuando hablamos de niños sordos, en realidad estamos hablando de un grupo heterogéneo que engloba diferencias y múltiples identidades que hacen que la experiencia de ser y estar en el mundo de cada uno sea diferente. Uno de los principales aspectos para tener en cuenta cuando se refiere la heterogeneidad en el grupo de los sordos está marcada por su acercamiento a la Ls y a la lengua mayoritaria en su modalidad oral y escrita, por lo que surgen dos grandes grupos.

Históricamente se ha identificado que alrededor del 10 % de los niños sordos provienen de hogares de padres sordos donde la lengua de comunicación es la Ls. Habitualmente, estos padres identifican más pronto la pérdida, y la comunicación en Ls se da desde el nacimiento de forma natural conectando a padres e hijos. Por el contrario, el 90 % de los niños sordos tienen padres oyentes y en sus hogares circula únicamente la lengua oral; al no haber sospecha genética de pérdida auditiva, el tiempo de detección de la pérdida es mayor y desde el nacimiento existe una brecha de comunicación entre padres e hijos.² Estas dos situaciones vitales se describirán a profundidad sin el ánimo de pretender reducir las vivencias de los niños sordos a estas dos únicas posibilidades.

165

CRECER EN Ls: NIÑOS SORDOS CON Ls COMO LENGUA FAMILIAR

Son pocos los casos en los que un niño sordo crece en un contexto familiar en el que la lengua de señas se usa como lengua primaria de comunicación, situación que ocurre en todo el mundo. Para el caso de Colombia, el Insor (2016) menciona que solo el 5 % de los niños son hijos de padres con algún tipo de pérdida auditiva y se calcula que apenas el 2 % crece en hogares en los que la lengua de señas es la lengua primaria de comunicación.

Aquellos niños sordos que crecen en entornos ricos en la Ls alcanzan los hitos del desarrollo lingüístico de forma equivalente a los niños oyentes con la lengua oral. En estos casos en los que el niño sordo adquiere la Ls como primera lengua y es expuesto a

² La Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) (2016) reporta inicio de la adquisición de la Lsc entre los dos y los cuatro años.

una segunda lengua oral o escrita muestra procesos de adquisición temprana similares a los que tienen los niños oyentes que crecen en ambientes bilingües.

El tiempo en el que aparecen los hitos del desarrollo comunicativo de los niños bilingües, de dos lenguas orales, suele ser más prolongado debido a que el cerebro está haciendo un doble proceso. Durante los primeros años se observan procesos de alternancia de código inconsciente que se empiezan a volver más conscientes y luego se convierten en parte de la estrategia de uso con diferentes interlocutores. Igualmente, se encuentra que desde temprano los niños que se exponen a dos lenguas muestran después mejores desempeños en pruebas de atención, inhibición de estímulos y mejor creación de estructuras sintácticas en ambas lenguas en comparación con niños monolingües o con acceso posterior a una segunda lengua. Los procesos antes descritos son igualmente aplicables cuando se refieren a niños que se exponen de forma simultánea a dos lenguas de diferente modalidad, oral y signada, y no se reportan diferencias significativas cuando hay uso de dispositivos auditivos y hay acercamiento a la segunda lengua por vía oral y escrita o solo oral (Yow *et al.*, 2018).

166

Recientes estudios que emplean imágenes de resonancia y encefalografías magnéticas han demostrado que tanto el lenguaje oral como el signado favorecen el desarrollo del cerebro de formas similares (Alencar, 2019). Cuando no hay *input* auditivo, el cerebro se reorganiza y el área del cerebro encargada del reconocimiento de voces (córtex auditivo) se activa en la presencia de caras y señas. En general, los hallazgos de estos estudios muestran que la reorganización intermodal en la corteza auditiva de los sordos es responsable de las habilidades visuales superiores de los sordos.

El sistema de procesamiento cerebral del lenguaje cuando se emplea LS es muy similar a cuando se emplea lenguaje hablado a pesar de las diferencias en las vías de emisión y entrada; sin embargo, esto solo se observa cuando la experiencia lingüística se da desde el nacimiento, como es el caso de los signantes nativos de LS. Se observan diferencias en los patrones de activación neuronal cuando se emplea lengua oral y LS en las etapas sensoriales iniciales; mientras el procesamiento cortical inicial de las palabras habladas ocurre en la corteza auditiva primaria, el procesamiento de las palabras en señas ocurre en las áreas visuales primarias de la corteza

occipital (Emmorey, 2021). Si bien la diferencia en las vías de emisión y recepción produce diferencias de procesamiento sensorial inicial, los patrones de activación neuronal para el procesamiento semántico de las palabras son similares y ambas se ubican principalmente en las áreas del lenguaje de la región perisilviana³ (Mayberry *et al.*, 2018).

El proceso de bilingüismo no se da de igual forma en todos los niños sordos; depende principalmente de dos variables: entornos enriquecidos en LS y la exposición a la segunda lengua en modalidad lectoescrita. Un entorno enriquecido se caracteriza por brindar una exposición cotidiana a conversaciones en LS, a signantes con diferentes estilos comunicativos y en diferentes contextos.

Se observan diferencias significativas en pruebas de comprensión de textos en niños con un solo padre signante, en relación con aquellos cuyos dos padres, e incluso la familia extensa, signa, al ser parte de familias con varias generaciones de sordos. Los niños sordos de padres sordos obtienen puntuaciones significativamente más altas en tareas de comprensión de cuentos en comparación con los niños sordos de padres oyentes (Hermans *et al.*, 2008). Esto ocurre pues la habilidad lectora en niños sordos está relacionada con su nivel de desempeño en LS, esta relación se da a nivel léxico. El éxito de los niños sordos en el aprendizaje de nuevo vocabulario de palabras escritas depende de la existencia previa de dicho vocabulario en LS.

La segunda variable es la exposición a la segunda lengua en modalidad lectoescrita mediada por los padres o modelos signantes, pero principalmente se ha visto que la influencia de la madre puede tener mayor correlación. Este segundo aspecto está relacionado directamente con condiciones motivacionales hacia el uso de la segunda lengua escrita y un acercamiento directo desde la primera. Los niños sordos están expuestos a la lengua mayoritaria impresa en diferentes contextos, por lo que actividades como dar la señal de las palabras escritas en los libros infantiles y letreros en la calle, o artículos de primera necesidad en la casa como los empaques de comida y aseo acercan al niño a la lengua escrita (Berke, 2013).

³ La región perisilvana es aquella que rodea la cisura de Silvio, ubicada en el hemisferio izquierdo; se reconoce como el área esencial en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

CRECER EN LA ORALIDAD: NIÑOS QUE CRECEN EN HOGARES EN LOS QUE EL ESPAÑOL ORAL ES LA LENGUA FAMILIAR

Contrario al caso presentado, el 95 % de los niños sordos crece en hogares oyentes, donde ninguno de los miembros de la familia conoce la LS. De estas familias, el 20 % se involucra en procesos formales de aprendizaje de la LS y solo 5 % alcanza un nivel de proficiencia que le permite superar la comunicación instrumental y regulativa.

Si estos niños no acceden a la lengua oral de sus padres, y los padres no manejan la LS, los niños experimentarán casi inevitablemente un periodo de retraso en el acceso a la lengua, lo que se conoce como privación lingüística o del lenguaje. En Colombia (2012), se identifica que el 95 % de las Instituciones Prestadoras de Salud (IPS) no realizan pruebas de detección de pérdida auditiva antes de los seis meses.⁴ Los reportes en Estados Unidos, donde las pruebas de tamizaje auditivo neonatal son obligatorias, muestran que solo el 41 % de las pérdidas auditivas son detectadas por esta vía y el 60 % de los diagnósticos son realizados después del primer año (Office of Research Support and International Affairs, 2014), por lo que es solo después de este tiempo que los padres oyentes identifican que el niño no está accediendo a la lengua oral.

La privación del lenguaje o privación lingüística se produce debido a la ausencia plena de acceso a una lengua natural durante el periodo crítico de adquisición del lenguaje. El periodo crítico inicialmente planteado por Lenneberg (1975) habitualmente se considera hasta los cinco años, tiempo en el cual existe una sensibilidad neurológica elevada para el desarrollo del lenguaje (Cheng *et al.*, 2020), aunque algunos estudios muestran que hasta los dos años se da el proceso de fundamentación, e incluso la adquisición de la sintaxis tiene una ventana aún menor, la cual se cierra alrededor del año (Friedmann y Rusou, 2015).

Mayberry *et al.* (2018) recopilan estudios desde la psicolingüística que permiten afirmar que cuando se retrasa significativamente la adquisición de una primera lengua se observa a su vez un retraso significativo en la maduración del cerebro después del nacimiento, y el dominio final del idioma disminuye a niveles muy inferiores con respecto a los nativos de la lengua. En particular, cuando el inicio de

la experiencia del lenguaje se retrasa, se observan desviaciones en la activación neuronal tanto en el córtex visual como en el auditivo (según sea la modalidad de la primera lengua).

Los efectos del retraso en la adquisición de la primera lengua son progresivos; cuanto mayor sea el retraso en el inicio de la experiencia lingüística en relación con el nacimiento menor será la competencia lingüística y cognitiva. La privación del lenguaje durante el periodo crítico parece tener consecuencias permanentes para el desarrollo neurológico a largo plazo en diferente grado. Diversos estudios han demostrado que privar a los niños sordos prelingüísticos de un lenguaje visual accesible durante el periodo crítico de adquisición del lenguaje tiene efectos a largo plazo en su comprensión lectora, salud mental, desarrollo social y desarrollo cognitivo (Arpino, 2022). Estudios en los que se emplean neuroimágenes indican la presencia de diferencias neuroestructurales en personas sordas adultas en función del momento y la calidad del acceso a la lengua en la primera infancia, lo cual muestra que la pérdida auditiva *per se* no es la causa de la privación lingüística, sino el acceso a una lengua natural.

Por otro lado, la privación lingüística tiene impacto en otros aspectos de orden cognitivo como las funciones ejecutivas, teoría de la mente y procesos de atención y memoria. En relación con los estudios sobre estos aspectos se encuentra que hay diferencias significativas entre niños sordos nativos de la LS y exclusivamente oralizados en favor de los primeros. De igual forma, los estudios no muestran diferencias significativas entre sordos nativos de la LS y oyentes de la misma edad (Hall *et al.*, 2017).

Justamente, los beneficios lingüísticos de la exposición temprana a la lengua son el principal argumento para realizar implantes cocleares a edades cada vez más tempranas, principalmente en niños de hogares oyentes pues los estudios de seguimiento han encontrado que la edad de implantación es una variable que se correlaciona en alto grado con el éxito del implante, medido en relación con la capacidad del niño de percibir la lengua oral y emitirla.

EL IMPLANTE COCLEAR Y SU USO EXCLUSIVO O COMBINADO CON LA LS

170

Para el caso de las familias oyentes, principalmente, una vez detectada la pérdida auditiva inicia un proceso de duelo y sucesivas visitas a estamentos de salud para determinar las mejores opciones para sus hijos. En la actualidad una de las principales opciones que se sugiere por parte de los sistemas de salud es el implante coclear, por lo que los padres se adentran en una carrera contra el tiempo para obtener la mejor ayuda auditiva para sus hijos. Desde la detección de la pérdida auditiva hasta la implantación pasa un tiempo importante y luego los padres entran en otra etapa posterior a la activación, en la cual requieren acompañamiento terapéutico para que el proceso de desarrollo de las habilidades auditivas ocurra. Los tiempos de este proceso son variables para cada familia. En el caso de Chile se reporta que el tiempo promedio de diagnóstico auditivo y la implementación del implante coclear fue de 50 meses (29-56 meses), y entre la implementación del implante y su encendido fue de 1,7 meses. La mediana de edad de encendido del dispositivo fue de 4,3 años (33-57 meses) Durante el tiempo de espera el niño continúa su desarrollo cerebral sin una lengua, fenómeno que se denomina privación lingüística o del lenguaje y que tiene consecuencias para el desarrollo comunicativo, cognitivo, social y emocional (Hall, 2017).

Ahora bien, el hecho de que un niño tenga un implante coclear no garantiza que este va a poder discriminar el lenguaje oral a tal punto que pueda valerse únicamente de su capacidad auditiva para aprender. En el caso de Colombia, la tasa de éxito se estima en un 45 % y la de fracaso en un 22 % (Collazos *et al.*, 2007). Los estudios longitudinales muestran una variabilidad significativa en los resultados relacionados con los implantes cocleares en la producción y percepción del habla incluso cuando la implantación se realiza con los perfiles sugeridos por los audiólogos.⁴

Aun cuando se habla de implantes cocleares exitosos los estudios muestran que los niños con identificación, implantación y apoyo temprano suelen tener rendimiento significativamente inferior en pruebas estandarizadas de expresión, comprensión y

⁴ El perfil sugerido es: edad entre nueve a veinticuatro meses, con diagnóstico de sordera neurosensorial profunda bilateral, con historia de beneficio limitado de los audífonos binaurales apropiados y familia oyente.

razonamiento verbal en relación con los parámetros de niños oyentes (Hall *et al.*, 2019; Socher *et al.*, 2020; 2022). Los niños implantados muestran menores habilidades lingüísticas, trayectorias del lenguaje más lentas y variables, conocimiento del vocabulario expresivo y receptivo significativamente menor que sus pares oyentes y retrasos en el lenguaje significativos, de más de un año por detrás de sus compañeros (Wie *et al.*, 2020).

Por otro lado, se hace hincapié en la necesidad de que los padres y los docentes entiendan que un implante coclear es un dispositivo audiológico que apoya el procesamiento de sonidos, mas no reemplaza el oído ni repara su pérdida (Porter, 2018). Un niño con implante coclear sigue siendo un niño sordo, que en ningún caso va a tener una audición considerada audiológicamente normal y aun requiere de ajustes razonables en su entorno para su pleno desarrollo, en contravía de las expectativas de padres y maestros.

Por esta razón se encuentran algunas propuestas para el desarrollo del lenguaje y la comunicación de niños con implante coclear que incluyen variedad de estrategias, entre estas el aprendizaje de la lengua de señas y el acercamiento a la cultura y la identidad sorda (Nussbaum, 2008). Los implantes cocleares no deben ser vistos como una solución única para la adquisición de una primera lengua; por el contrario, se debe alentar a los padres hacia el aprendizaje de la lengua de señas de forma simultánea.

Si se opta por el uso de implantes cocleares, el aprendizaje temprano de la LS disminuye los riesgos de privación del lenguaje en dos aspectos. Primero, la LS brinda a los niños acceso temprano a los fundamentos del lenguaje antes de la implantación. Segundo, percibir y discriminar la lengua oral después de la implantación lleva tiempo y la LS puede servir como un puente efectivo e incluso como apoyo a la lengua oral.

Humphries *et al.* (2022) afirman que los niños con pérdida auditiva congénita o adquirida en la primera infancia requieren exposición a un lenguaje comprensible y multimodal, por lo que elegir la lengua oral de forma exclusiva limitando el acceso a la LS es una elección errada con la cual se corre un mayor riesgo de privación del lenguaje para el niño sordo y de retraso en el desarrollo. La LS y la lengua oral se pueden desarrollar de forma simultánea sin compromiso

de una u otra, evitando riesgos de una privación lingüística y favoreciendo los procesos comunicativos cognitivos y sociales básicos para el desarrollo vital.

Una creencia extendida es que la LS interfiere con el desarrollo del lenguaje hablado en niños sordos, pero hasta el momento no hay evidencia sólida que respalde esta hipótesis.⁶ Por el contrario, se ha encontrado que la exposición simultánea a la LS y la lengua mayoritaria (en cualquiera de sus modalidades) en edades tempranas (antes de periodo crítico) no afecta la adquisición de las lenguas (Petitto *et al.*, 2001). Por otro lado, los resultados de la investigación con niños signantes y no signantes destacan el acceso desde el nacimiento a una lengua como un factor protector para un desarrollo saludable (La Grutta *et al.*, 2023).

172

Los cambios cerebrales asociados con la privación del lenguaje, presentada en la sección anterior, suelen tergiversarse como si la LS interfiriera con los resultados del lenguaje hablado que se persigue al emplear implantes cocleares. Los profesionales de la salud, como pediatras, audiólogos y fonoaudiólogos, persisten en solicitar a las familias que impidan al niño acercarse a la LS con el argumento de que el niño puede preferir comunicarse en esta lengua y no desarrollar así habilidades comunicativas orales, lo que es el objetivo final del implante.

Existen diversos estudios que muestran resultados positivos cuando se estudian los niños con implante coclear que han sido expuestos a la LS desde el nacimiento obteniendo puntajes comparables en pruebas de lenguaje estandarizadas, habilidades orales e inteligencia general a sus compañeros oyentes y superiores a niños implantados no signantes desde el nacimiento (Amraei *et al.*, 2017; Davidson, 2013; Hassanzadeh, 2012). A partir de estos estudios, es posible afirmar que cuando se brinda al niño desde el nacimiento una lengua natural como la LS se evita el síndrome de privación lingüística antes de la implantación del implante coclear y durante el proceso de adecuación de este, lo que permite que los niños puedan desarrollar habilidades del lenguaje hablado apropiadas; esto muestra que la LS antes y después del implante no perjudica el desarrollo del lenguaje oral. Por el contrario, apalanca los procesos comunicativos y previene la deprivación del lenguaje y potencia el desarrollo cognitivo y social.

Si reconocemos la importancia de crear las bases del lenguaje en los primeros meses de vida, resulta natural brindarles acceso a los niños a la lengua de señas. Para esto no requieren de dispositivos externos y pueden empezar a fortalecer sus procesos comunicativos y cognitivos a temprana edad, mientras realizan los procedimientos necesarios para apoyar los procesos audiológicos y que se dé el desarrollo auditivo y el niño pueda empezar a escuchar y posteriormente a discriminar el lenguaje oral para usarlo.

Ahora bien, en los casos en los que el proceso de implantación se da de forma tardía tras haber pasado el periodo crítico, los alcances de los dispositivos auditivos deben tenerse claros. En estos casos las investigaciones muestran que es poco probable que el niño realice en adelante todo su proceso de aprendizaje por vía auditiva exclusivamente y la lengua oral no se convierta en la forma de comunicación primaria (Conway *et al.*, 2011).

Finalmente, se debe resaltar que cuando hablamos de implante coclear nos referimos a un dispositivo externo que si bien cada vez presenta características técnicas más avanzadas no reemplaza la audición natural y no se incorpora de forma permanente al usuario, por lo que al cortar su uso este queda aislado auditivamente del medio. Los implantes y los dispositivos auditivos pueden romperse o dañarse, la pila que emplean se puede agotar a lo largo del día. Igualmente, se debe tener en cuenta que no es posible usar el dispositivo de forma permanente; los niños suelen quitárselos al dormir, cuando se bañan, nadan o realizan deportes de contacto.

173

CONSIDERACIONES EDUCATIVAS

Acceso a la Ls desde el nacimiento

La figura de un modelo lingüístico como signante nativo y portador de la cultura Sorda que acompaña la adquisición de la Ls en niños sordos es esencial y ha sido uno de los actores fundamentales en los procesos educativos, principalmente en primera infancia. El modelo lingüístico es necesario y relevante durante la primera infancia, pero en la actualidad la forma en que los diferentes estamentos articulan su quehacer hace que este esfuerzo sea insuficiente pues en muchos

casos en los jardines infantiles se brinda a los niños sordos un par de días a la semana contacto con un modelo lingüístico, tiempo que no asegura intercambios comunicativos enriquecidos de forma cotidiana.

Por otro lado, el contacto con pares etarios y lingüísticos es vital, pues no se puede limitar la comunicación de los niños a un solo adulto signante. Si bien se hacen esfuerzos por enseñar a los niños oyentes LS en algunos escenarios, potenciar el lenguaje y la lengua requiere más que interacciones programadas y se debe dar de forma permanente en diferentes contextos.

Explorar otras opciones que brinden mayor tiempo de acompañamiento al niño sordo por parte de los modelos lingüísticos, otros adultos signantes y pares lingüísticos etarios en contextos diversos es fundamental. Si bien la política estatal busca brindar a las familias acceso a jardines infantiles cercanos al lugar de vivienda, esta estrategia no ayuda a crear vínculos entre los niños o entre las familias que inician su proceso de desarrollo aislados unos de otros. La estrategia Entre Pares de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) presenta un buen modelo de acogida en LSC para los niños en los jardines infantiles, pero a su vez muestra cómo se mantienen las preferencias de las familias por la oralidad y lo difícil que resulta la creación de comunidad e intercambio comunicativo entre pares. Para el 2016, la SDIS reporta⁵ 84 niños sordos en 71 jardines infantiles (1,2 niños por jardín); de estos, 44 participaron en un estudio en el cual el 80 % de los padres reporta no haber propiciado encuentros con personas sordas, ni el uso de la LSC, y solo el 20 % decidió que su hijo iniciara su formación en LSC, siendo acompañados por un modelo lingüístico. Para el 2022 estas cifras resultan más alentadoras; la SDIS reporta 49 niños sordos, de los cuales el 46 % (23) está siendo acompañado por un modelo lingüístico en 22 jardines diferentes. Si bien vemos que la cifra de niños que está iniciando su formación en LSC ha aumentado, la situación de aislamiento de los pares lingüísticos se mantiene y los niños sordos están atravesando su periodo crítico con un bajo nivel de encuentros lingüísticos.

En este sentido, vale la pena resaltar las sugerencias del panel de expertos de Bad Ischl (Moeller *et al.*, 2013), particularmente el cuarto principio, que se centra en brindar apoyo social y emocional

5 https://integracionsocial.gov.co/index.php/regimen-legal/documentos/resoluciones/51-regimen-legal/images/_docs/regimen_legal/1518_de_2021.pdf

a las familias, y se establecen diversas estrategias, entre ellas facilitar los contactos entre familias, promoviendo el trabajo entre padres. De igual forma, los programas de mentoría de adultos sordos a familias con niños sordos han mostrado importantes resultados en Estados Unidos, Reino Unido y Australia, entre otros (Insor, 2016; Hamilton y Clark, 2020). Para lograr esto, es importante aunar esfuerzos para aumentar el tiempo de exposición de los niños sordos durante la primera infancia a signantes por medio de un trabajo articulado con la comunidad sorda.

El trabajo con las familias de niños sordos es fundamental para lograr un cambio a futuro, ya que en Colombia son los padres quienes tienen la potestad de tomar la decisión sobre el aprendizaje de la lengua de señas y la educación bicultural. En ese sentido, la familia debe contar con toda la información disponible para hacer una toma de decisiones informada, por lo cual no solo debe ser direccionada a centros de salud, sino a espacios de reunión con la comunidad Sorda, donde puedan conocer otras familias de personas sordas, sordos adultos, jóvenes y niños y allí reconocer la experiencia de ser y estar en el mundo como una persona Sorda.

Se puede considerar que la comunidad tiene un capital cultural vital para compartir sobre la crianza de los niños sordos. Esta noción de capital cultural sordo da cuenta de un capital cultural comunitario propio de la comunidad sorda. En este marco, un aspecto fundamental que solo puede transmitir la comunidad sorda es la epistemología Sorda, esa forma propia de ser y estar en el mundo, de pensar Sordo desde una diferencia cultural y lingüística. Conceptos como el *deaf gain* (ganancia Sorda) (Bauman, 2009), que plantea una reformulación de sordo como una forma de diversidad sensorial y cognitiva que tiene el potencial de contribuir al bien de la humanidad. Este enfoque proporciona una narrativa, contraria a la pérdida, sobre ser sordo que beneficia a toda la sociedad (Laad, 2011). Es esta la narrativa a la que se debe acercar a las familias de niños sordos desde su nacimiento o detección, para así abrirse a otras posibilidades que de forma independiente o articulada con la oferta desde el sector salud brindará a los niños sordos el mejor escenario de desarrollo posible.

EDUCACIÓN BÁSICA

En algunos casos se comprende la educación inclusiva para niños como aquella en la cual un niño sordo recibe clases con sus compañeros oyentes. No obstante, esta es una concepción que requiere de revisión cuando es escasa la población en una institución educativa, sobre todo en los niveles iniciales hasta la básica primaria, en los cuales se da la adquisición de la lengua y se desarrolla el lenguaje. Cuando hay solo un niño sordo en el aula de clase no se tienen oportunidades de desarrollo de la primera lengua y esta se limita nuevamente al contacto con el modelo lingüístico o el docente sordo. En este sentido, cobra valor lo expuesto por Melendres, director del Insor:

¿Qué significa la educación bilingüe? un entorno donde la persona ingresa y recibe todos los ajustes necesarios y pertinentes para su educación y su proceso integral, la educación bilingüe es inclusiva. No podemos decir que la educación bilingüe es llegar a un aula donde está el estudiante solo, porque esto sería exclusión, allí no hay ajustes razonables donde le permita una educación integral. Por el contrario, si entra a un aula donde están sus pares, donde puede interactuar, donde puede tener un desarrollo de su lenguaje y su lengua, por eso la educación inclusiva es lo general y la educación bilingüe es lo específico para la comunidad Sorda. (Canal Universidad Pedagógica Nacional, 2023; min 3:06:08)

176

Según el Simat (Insor, 2019), el 65 % de las instituciones educativas que atienden población sorda registra solo un estudiante sordo. Esto muestra que gran parte de la población sorda en Colombia está aislada de sus pares lingüísticos, lo que no ayuda a fortalecer los procesos comunicativos pues estos niños crecen sin pares etarios con quienes compartir interacciones enriquecidas en LS.

En este sentido, se deben continuar haciendo esfuerzos para lograr que los estudiantes sordos puedan participar efectivamente de entornos educativos con otros niños sordos, por lo menos hasta finalizar la básica primaria, en instituciones donde se acoja una verdadera educación bilingüe y se logre cimentar la comunidad sorda a través del contacto cotidiano. De no reversar las acciones educativas en donde el estudiante sordo está aislado de sus pares lingüísticos

se seguirá corriendo el riesgo de la privación lingüística, que como claramente se ha expuesto conduce a retrasos en el desarrollo comunicativo, cognitivo, emocional y social.

FORTALECIMIENTO DEL PROCESO EDUCATIVO MEDIANTE DOCENTES SORDOS

Los niños pasan aproximadamente el 50 % de las horas del día en las instituciones educativas compartiendo con sus docentes y compañeros, siendo sus docentes sus principales modelos de lengua. Sin embargo, no todos los docentes de niños sordos son nativos de la lengua o tienen un nivel académico de esta. Estudios en Estados Unidos muestran que el 45 % de los docentes consideran que puede usar señas tan bien como sus estudiantes, y el 33 % puede comprender el discurso signado tan bien como comprenden el inglés oral. La clave del proceso educativo para los niños sordos radica en que se les enseñe de una manera verdaderamente bilingüe; para ello se requiere modelos de lengua proficientes al mismo tiempo que conocedores de los abordajes pedagógicos y didácticos en general, así como de las disciplinas en particular. Esto implica contar con docentes sordos formados en diferentes disciplinas que puedan acompañar al estudiante sordo a lo largo del ciclo educativo siendo modelos de lengua y de vida de su propia comunidad.

177

ENSEÑANZA DE LA LSC EN TODOS LOS NIVELES DE LA LENGUA A LO LARGO DEL CICLO EDUCATIVO

Si bien la normativa educativa contempla —partiendo del reconocimiento de la LSC como lengua natural de las personas sordas— que exista en las instituciones educativas formación en LSC para los niños sordos, no está claro cómo opera esta figura. Haciendo una trasposición de la realidad de los niños oyentes con el español como primera lengua, estos tienen una asignatura anual, que busca desarrollar y fortalecer las cuatro habilidades de la lengua y ser competentes en todos los niveles del lenguaje. Todo este proceso es acompañado por docentes que no solo son usuarios del español, sino que tienen una formación pedagógica y didáctica que les permite enseñar la lengua. Ahora bien, los niños sordos tienen el mismo derecho con relación a su lengua natural, es decir que deberían ver una asignatura todos los años que les permita desarrollar todas las habilidades comprensivas y expresivas y ser competentes en todos los niveles de la lengua.

Igualmente, en este proceso deberían estar acompañados por docentes nativos de la LSC y con formación pedagógica y didáctica para su enseñanza.

En este sentido, resulta necesario que la universidad se piense la formación de un docente en lengua de señas Colombia y español que forme a los niños sordos en todos los niveles de la lengua. Este es uno de los grandes retos que tenemos adelante como país y como universidad.

REFERENCIAS

- Alencar, C. D. C., Butler, B. E. y Lomber, S. G. (2019). What and how the deaf brain sees. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 31(8), 1091-1109. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01425
- Amraei, K., Amirsalari, S., Ajalloueyan, M. (2017). Comparison of intelligence quotients of first- and second-generation deaf children with cochlear implants. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 92(167-170). doi: 10.1016/j.ijporl.2016.10.005
- Arpino, K. (2022). The effect of language deprivation and “mainstream” education on deaf accessibility to the United States Education System. *Honors Scholar Theses*.
- Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American sign language and English. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 299-311. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent001>
- Canal Universidad Pedagógica Nacional. (2023, 14 de marzo). *Año de la Educación de las Personas Sordas: Trayectorias de Lengua y Convivencia* [archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/hpJTKmGKzUc?si=7dvvUMdF8Avgtym>
- Cheng, Q., Silvano, E. y Bedny, M. (2020). Sensitive periods in cortical specialization for language: Insights from studies with deaf and blind individuals. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 36, 169-176. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.10.011>
- Collazos, J., Ramírez, P., Quienes, E., Silva, A., Valbuena, M., Acero, G. A., Flórez, R. y Cuervo, C. (2007). Elegibilidad de candidatos para el implante coclear (i. c.) y estrategias de re/habilitación auditiva y comunicativa. *Areté*, 7, 160-164.
- Conway, C. M., Pisoni, D. B., Anaya, E. M., Karpicke, J., y Henning, S. C. (2011). Implicit sequence learning in deaf children with

- cochlear implants. *Developmental Science*, 14(1), 69-82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00960.x>
- Davidson, K., Lillo-Martin, D. y Chen-Pichler, D. (2013). Spoken English language development in native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. doi:10.1093/deafed/ent045
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2018*. https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/643#metadata-metadata_production
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Boletín Técnico Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2021*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/2021/Boletin_Tecnico_ECV_2021.pdf
- Emmorey, K. (2021). New perspectives on the neurobiology of sign languages. *Frontiers in Communication*, 6, 748430. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.748430>
- Friedmann, N. y Rusou, D. (2015). Critical period for first language: The crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 27-34. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.06.003>
- Hall, M. L., Eigsti, I. M., Bortfeld, H. y Lillo-Martin, D. (2017). Auditory deprivation does not impair executive function, but language deprivation might: Evidence from a parent-report measure in deaf native signing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 9-21.
- Hall, M. L., Hall, W. C. y Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961-965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>
- Hamilton, B. y Clark, M. (2020). The Deaf Mentor Program: Benefits to families. *Psychology*, 11, 713-736. doi: 10.4236/psych.2020.115049
- Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: Comparative study. *The Journal of Laryngology and Otology*, 126(10), 989-994. <https://doi.org/10.1017/s0022215112001909>

- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E. y Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 518-530. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn009>
- Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2022). Deaf children need rich language input from the start: Support in advising parents. *Children*, 9(11), 1609. <https://doi.org/10.3390/children9111609>
- Instituto Nacional de Sordos (Insor). (2016). Primera infancia con discapacidad auditiva: Construyendo lenguaje con derechos. *Rostros y Rastros*, 4(13).
- Instituto Nacional de Sordos (Insor). (2020). *Caracterización de ciudadanos y grupos de interés*. <https://www.insor.gov.co/home/descargar/Caracterización-Ciudadanos-2020.pdf>
- La Grutta, S., Piombo, M. A., Spicuzza, V., Riolo, M., Fanara, I., Trombini, E., Andrei, F. y Epifanio, M. S. (2023). The relationship between knowing sign language and quality of life among Italian People who are deaf: A cross-sectional study. *Healthcare (Basel)*, 3, 11(7), 1021. doi: 10.3390/healthcare11071021.
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Editorial. Versión española de Natividad Sánchez Sáinz-Trápaga y Antonio Montesinos.
- Mayberry, R. I., Davenport, T., Roth, A. y Halgren, E. (2018). Neurolinguistic processing when the brain matures without language. *Cortex*, 99, 390-403. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.12.011>
- Minsalud (2020). *Boletines poblacionales: Personas con Discapacidad (PCD)*. Oficina de Promoción Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin-poblacionales-personas-discapacidad-010720.pdf>
- Mitchell, R. E. y Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26190985>
- Nussbaum, D. (2008). Your child has a cochlear implant: Why include sign language. *The Endeavor* (Primavera). <https://www3.gallaudet.edu/Documents/Clerc/language%20and%20communication/WhyIncludeSignLanguage2.pdf>

- Office of Research Support and International Affairs. (2014). *Regional and National Summary Report of Data from the 2013-14 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. RSIA, Gallaudet University.
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre la audición*. <https://doi.org/10.37774/9789275324677>
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K. y Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453-496. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004718>
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J. y Caselli, N. K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-18. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
- Porter, A., Creed, P., Hood, M. y Ching, T. Y. C. (2018). Parental decision-making and deaf children: A systematic literature review. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(4), 295-306. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny019>
- Socher, M., Ellis, R. J., Wass, M. y Lyxell, B. (2020). Comparison of expressive spoken language skills in children with cochlear implants and children with typical hearing. *Frontiers in Psychology*, 11, 1405. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01405>
- Socher, M., Ingebrand, E., Wass, M. y Lyxell, B. (2022). The relationship between reasoning and language ability: Comparing children with cochlear implants and children with typical hearing. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 47(2), 73-83. <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1834613>
- Wie, O. B., Torkildsen, J. von K., Schaubert, S., Busch, T. y Litovsky, R. (2020). Long-term language development in children with early simultaneous bilateral cochlear implants. *Ear and Hearing*, 41(5), 1294-1305. <https://doi.org/10.1097/aud.0000000000000851>
- Woodward, J. C. (1972). Implications for sociolinguistic research among the deaf. *Sign Language Studies*, 1, 1-7. <http://www.jstor.org/stable/26203162>
- Yow, W., Tan, J. y Flynn, S. (2018). Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 1075-1090. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000335>

Educación de las personas con discapacidad: oportunidad para enriquecer las didácticas en la educación inclusiva

Dora Manjarrés Carrizalez

En este capítulo se resalta la importancia de comprender que la educación para todos-educación inclusiva encuentra en el camino de las diferencias individuales en el aprendizaje y en las diversas formas de acceder a la información importantes elementos para enriquecer las didácticas en las aulas y en las escuelas, permeando las culturas, políticas y prácticas que promueven y hacen posible la consolidación de centros educativos inclusivos.

Para este fin, se plantea en primer lugar un marco político global que permite evidenciar el compromiso mundial de hacer realidad la educación para todos y la obligación de reconocer en cada Estado la educación como derecho, accesible, permanente y con posibilidades de favorecer trayectorias educativas completas para todos, en condiciones de calidad y equidad.

Después, se analizan las oportunidades que, en materia educativa, trae el pensar las diferencias individuales de algunos, considerados minorías, en este caso los estudiantes con alguna discapacidad, para el favorecimiento educativo de todos los estudiantes en el contexto escolar, en el marco de los compromisos mundiales que apuntan a favorecer estrategias que permitan disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación.

UN MARCO POLÍTICO QUE SUSTENTA EL COMPROMISO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Es importante, en primer lugar, mencionar algunas de las políticas internacionales de educación para todos-educación inclusiva, que se han constituido en el fundamento, en el elemento prioritario en la agenda política a nivel mundial y en apuesta importante para el logro de una educación de calidad que incluya a todos.

184

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Allí se planteó la “preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social” (p. 3), se aprobaron tanto la declaración como el marco de acción que se han constituido en una guía para que los gobiernos y entidades gubernamentales planteen políticas y acciones que apunten a mejorar la calidad y el acceso a la educación básica. Se resalta así, desde el prefacio de la Declaración, que “la Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano” (p. 3).

En este caso, se puede identificar que el sistema social que rodea la política de educación para todos configura nuevas formas discursivas no centradas en el sujeto, puesto que, si bien en paradigmas anteriores a estas políticas, la atención educativa a poblaciones marginales se centraba en la visión asistencial desde un paradigma biológico y clínico, en este nuevo discurso de inclusión y educación para todos, la mirada se centra en las oportunidades de acceso y permanencia que el sistema educativo cree para las poblaciones

en riesgo de ser excluidas. Por lo tanto, la política deja de centrarse principalmente en el sujeto, buscando que la calidad de la educación se mida a partir de los medios y mecanismos que se otorguen para favorecer la participación de todos, incluyendo a quienes se encuentran en riesgo de ser excluidos.

Esto se hace evidente en una de las consideraciones básicas del preámbulo de la Declaración: “reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que, al mismo tiempo, favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (p. 7).

De igual forma, en el artículo 1 de la Declaración de Educación Para Todos se plantea como objetivo que “cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (p. 8). En los objetivos se tienen en cuenta áreas y contenidos básicos “necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus necesidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (p. 8).

En este marco, una de las principales recomendaciones de la Declaración es la de universalizar el acceso a la educación, adoptando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad.

En la Conferencia Mundial de Educación para todos se mencionan como población vulnerable:

[...] los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan; las poblaciones remotas y rurales; los trabajadores nómadas e itinerantes; los pueblos indígenas; las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; los refugiados; los desplazados por la guerra y los pueblos invadidos. [...] Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. (p. 11)

Frente a esto, en el artículo 3 de la Declaración se plantea “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” (p. 10). Este objetivo se propone a partir de proporcionar la educación básica a todos los niños, jóvenes y adultos, otorgar oportunidades para alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje, eliminar estereotipos que propicien inequidad y discriminación, ocuparse de los grupos que han sido desasistidos por ubicación geográfica o por condiciones socioculturales y prestar atención a personas impedidas que requieren apoyos para garantizar el acceso a la educación.

Por otro lado, desde el marco de acción de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), se menciona como principio rector en la educación para todos que

[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (p. 6)

Es así como se evidencia que la educación, en general, ha sido retada históricamente por lo que, en su momento, se ha construido como “atípico”. El sistema educativo se enfrenta permanentemente a esta situación y afronta la tensión que se produce entre los deseos de uniformidad y las condiciones de transformación que exigen trabajar desde la diversidad (MEN, 2012, orientaciones técnicas).

En el Marco de acción de Dakar: Educación Para Todos, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 2000), se ratifica el compromiso frente al cumplimiento de los objetivos y finalidades de la educación para todos y se realizan acuerdos tomando como base la evaluación de la educación para todos en el año 2000.

Por su parte, en la Declaración de Educación Para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos (Unesco, 2007), el tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un derecho fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso al

conocimiento de toda la población. En este marco normativo, cada país desde sus entidades gubernamentales formula políticas para hacer efectivo el derecho a la educación para todos.

Posteriormente, la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre del 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, señala que

[...] es un compromiso intergubernamental y un “plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad”. Incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods) que “son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” [...] Estos objetivos son el resultado de lo que seguramente es el proceso de consulta más inclusivo de la historia de las Naciones Unidas y que incorpora una cantidad considerable de aportaciones procedentes de todos los sectores de la sociedad, todos los agentes de la comunidad internacional y todas las regiones del mundo. (Unesco, 2016, p. 7)

En este sentido, la agenda busca que, en la armonía de los elementos básicos, el eje de inclusión social sea central y estructural junto con el de desarrollo económico y la protección del medio ambiente, debido a que el desarrollo sostenible “exige esfuerzos concentrados en construir un futuro inclusivo, sostenible y resiliente para las personas y el planeta” (ONU, 2015).

Se resalta en los ods a nivel de educación, el objetivo 4: Educación de Calidad, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La agenda de ods 4-Educación 2030 pretende garantizar oportunidades educativas equitativas desde una concepción de la educación como un proceso holístico que se prolonga a lo largo de toda la vida. Se trata de garantizar que una educación universal preprimaria, primaria y secundaria produzca resultados de aprendizaje eficaces y pertinentes para todos los niños, jóvenes y adultos, como base del aprendizaje a largo y a lo ancho de toda la vida. (Unesco, 2016, p. 10)

Este objetivo se desglosa en siete metas bajo tres principios fundamentales: (1) la educación es un derecho fundamental y habilitador; (2) la educación es un bien público; (3) la igualdad de género está íntimamente ligada a la educación para todos. En el marco del enfoque inclusivo se resalta la meta 4.5:

El ods 4-Educación 2030 contempla un interés renovado y más amplio por la inclusión, la equidad y la igualdad de género. Esto queda especialmente de manifiesto en la meta 4.5, centrada en eliminar las disparidades de género y garantizar un acceso más equitativo a todos los niveles educativos y de capacitación profesional para los grupos más vulnerables de la población, incluidas las personas con discapacidades y las poblaciones indígenas. (p. 11)

188 Es así como, al analizar las políticas que plantean y desarrollan los principios de la educación para todos, la educación inclusiva se puede entender como una búsqueda incesante de mayores y mejores formas de responder a la diversidad, entendiendo que la diversidad se considere un incentivo para fomentar el aprendizaje, y que, al aprender a vivir con la diferencia, también se aprende a capitalizar las experiencias derivadas de dichas diferencias (Unesco, 2008).

Por otro lado, la universalización de la educación, a la que se alude en las políticas de educación para todos, impone exigencias al sistema educativo y a los docentes con relación a procesos sociales tan complejos como los mencionados, representados de manera reiterativa en grupos marginales o históricamente excluidos. Exigencias que definitivamente comprometen a los docentes, su profesionalización y cualificación. Así, los países “enfrentan el desafío de implementar políticas y estrategias que garanticen un cuerpo docente con las competencias profesionales y éticas adecuadas, así como los medios necesarios para hacer efectivo el derecho de los alumnos a aprender y desarrollarse plenamente” (Educación de Calidad Para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos, 2007, p. 10).

Los compromisos, retos y desafíos que trae el pensar la diversidad en el aula, involucra, como se mencionó, no solo el cambio estructural en el sistema educativo y el requerimiento de centros educativos con políticas y culturas inclusivas, sino que, centralmente, demanda la capacitación y cualificación docente, el compromiso por la formación permanente y actualizada que permita identificar las

barreras y los facilitadores para favorecer la participación de todos los estudiantes que se encuentran inmersos en diversas situaciones (permanentes o periódicas) que pueden constituirse en riesgos para la exclusión o en impedimentos para la plena participación y para el aprendizaje.

En este marco, de acuerdo con Castillo Briceño (2015),

en el camino hacia una educación inclusiva, en los procesos de formación docente, surgirán situaciones difíciles de resolver que precisarán de una nueva formación y de los agentes participantes en la tarea educativa, de la reflexión constante, a partir de los entornos educativos y de la realidad. Es una construcción permanente. Probablemente, habrá limitaciones e incertidumbres, pero finalmente, se cristalizarán en avances seguros hacia procesos formativos inclusivos que proporcionen los conocimientos, habilidades y las competencias de los futuros docentes, a fin de que estos puedan desempeñarse con seguridad, no solo en la etapa formativa, sino también en el ejercicio laboral. (p. 11)

Entonces, ¿cuáles son los retos al conocimiento, a las estrategias y a las prácticas en clase que denotan la presencia de particulares formas de acceder y acercarse al conocimiento y a la información distintas a las convencionales? ¿Qué exige del docente en el ejercicio didáctico? ¿Cuáles paradigmas, imaginarios y prácticas se deben desaprender para dar paso a la diversidad y la diferencia en el aula como riqueza para todos? ¿Cómo se benefician todos los estudiantes en el aula al tener presentes y conscientes como maestros los procesos que damos por hechos en el actuar educativo cotidiano?

Para tratar de abordar estos cuestionamientos se parte, por ejemplo, del caso de las personas con discapacidad, una de las agrupaciones tomada como población bajo el mismo techo de la diversidad. Es importante aclarar que

en definitiva, la educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno (Marchesi *et al.*, 2003). Por tanto, hay que evitar caer en el error extendido de que la inclusión sólo se refiere a la educación del alumnado con discapacidad. La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo

se educa a un grupo especial de estudiantes, sino a cómo se educa a todos ellos. (Toboso *et al.*, 2012, citado por Medina, 2017, p. 61)

A pesar de esta aclaración, interesa en este capítulo dar un giro a lo que se ha acostumbrado cuando se toma como sinónimo de inclusión la discapacidad. Las siguientes reflexiones pretenden mostrar cómo, desde las diferencias individuales que pueden tener las particulares formas de acercarse al conocimiento en los estudiantes con discapacidad, se pueden proponer didácticas globalizadas que apoyen el aprendizaje de todos de los estudiantes en el aula, los cuales pueden beneficiarse al pensar desde la planeación, la diferencia. Esto, como aporte al compromiso mundial y local de la educación inclusiva.

LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LA DISCAPACIDAD COMO POTENCIA DIDÁCTICA EN LAS AULAS

Es importante de acuerdo con Echeita *et al.* (2008, citada por Montoya-González, 2021) partir de la comprensión de que “el significado de la discapacidad y sus implicaciones en nuestras sociedades es una de las claves, una lente muy adecuada, para interpretar la naturaleza de la relación entre diversidad, diferencia y desigualdad, tanto en el plano social como educativo” (p. 4).

Así, se puede resaltar que la discapacidad ha sido un constructo socio histórico que ha pasado de la aniquilación, la ignorancia, la caridad y el asistencialismo; a ser abordada por el saber del experto, de aquel que está preparado, que tiene la forma y el conocimiento para brindar una educación especializada; para luego pasar a la integración, proceso en el que se permitía la participación de las personas con discapacidad en espacios restringidos, donde eran estas quienes debían adaptarse a su entorno; y, finalmente, llegar a la inclusión como apuesta actual para la equiparación de oportunidades y la eliminación de barreras para la plena participación, en la cual son el sistema y el entorno los que deben adaptarse y brindar las posibilidades, oportunidades, mecanismos y herramientas para que las personas con discapacidad gocen de experiencias educativas de calidad, y propiciar el curso de trayectorias educativas completas.

Todos estos hitos históricos han estado sustentados en el discurso de la política que simultáneamente ha cambiado, donde se encuentran concepciones desde el enfoque biomédico, el funcional, el enfoque ambiental o modelo contextual y finalmente el enfoque de derechos (Vélez y Manjarrés, 2020).

Los enfoques biomédico y funcional miran la discapacidad desde la enfermedad propia y patología individual que se manifiesta en una persona. El enfoque ambiental o contextual explica que la discapacidad se da en orden personal, pero junto a esto hay limitantes (barreras físico-sociales) o potencialidades en el ambiente que pueden transformar de forma positiva o negativa al ser humano. Por último, el enfoque de derechos tiene como fundamento la relación que existe entre la forma de administrar la sociedad con aquella persona que está privada de su participación (Aguilar, 2004; Arnáiz, 2003).

Desde las disposiciones actuales en materia de educación inclusiva, pensar en la atención educativa para personas con discapacidad tiene como implicación tres desplazamientos:

[...] primero, el sistema educativo requiere movilizarse para actuar en medio de la diversidad; segundo, la condición de discapacidad pasará de ser un problema a formar parte de la diversidad que le puede acontecer a cualquier ser humano; y tercero, la igualdad requiere pensarse en un marco de equidad. (MEN, 2012, p. 1)

191

En este sentido, los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad han traído para el sistema educativo un aporte importante a la tarea de pensar el acceso de todos los estudiantes a una educación de calidad.

El reconocimiento de sus habilidades y capacidades, y la identificación de las necesidades educativas que requieren apoyos precisos y adaptaciones concretas son una posibilidad de hacer más accesible el proceso educativo y beneficiar a todos los estudiantes que, sin tener una condición particular asociada a situaciones de discapacidad, pueden recibir información con diferentes posibilidades y contar con diversos recursos para que cada uno emplee los que se adaptan mejor a su forma de aprender. Estos constituyen claramente retos en la formación y cualificación de los docentes.

Arnáiz (2005, citado por Medina, 2017) menciona las ventajas que proporciona el enfoque de educación inclusiva llevado a la realidad educativa en el marco de dos cuestiones relevantes:

a) Todos se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo para todos los estudiantes, más que en seleccionar categorías de estudio. De esta manera, la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.

b) Todos los recursos de la escuela pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo a los estudiantes. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que este se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma [sic] y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor-tutor, así como proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad. (p. 68)

192

Encontrarse con diferencias individuales en el aprendizaje, en la forma de acceder al conocimiento, de procesar información y de dar respuesta plantea los maestros retos, desafíos y oportunidades de trabajo en las aulas de clase (Pegalajar, 2013; Saldivar Reyes y Márquez Cabellos, 2020).

Se hace así el llamado a la comprensión de que cada grupo minoritario, más allá de constituir un grupo poblacional, constituye un fenómeno socio-histórico. Cada uno de estos fenómenos merece especial comprensión, estudio y análisis contextualizado y situado, no solo para los docentes sino para el sistema educativo en general, que permita que realmente se pueda proyectar una educación de calidad para todos, que satisfaga las necesidades de todos y se enriquezca desde la diferencia. Así,

[...] las demandas de la sociedad exigen una mayor preparación académica, más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja. Las unidades formadoras experimentan grandes desafíos para responder a dicha complejidad y dar respuestas de calidad

en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad (Castillo Briceño, 2015, p. 29).

En este apartado vale la pena resaltar algunos elementos de comprensión de los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad, que se pueden constituir en fuente de saber para los maestros, que confluya en el desarrollo de didácticas y estrategias en las aulas para favorecer el aprendizaje de todos.

En primer lugar, se puede resaltar que todos los estudiantes pueden beneficiarse de que el profesor presente los contenidos de aprendizaje combinando y complementando diferentes canales de recepción de la información (visuales, auditivos, táctiles, kinestésicos) y diferentes formas para evaluar los contenidos de aprendizaje (texto, imágenes, de forma oral, con apoyos sonoros), así como lo requieren las personas con discapacidades sensoriales (Luque, 2013).

Al respecto, se pueden mencionar las siguientes estrategias y herramientas que potenciarían el aprendizaje y el acceso a la información en estas situaciones: los subtítulos para personas sordas que manejan el español escrito o la audiodescripción de lenguajes e información no textual para personas ciegas o con baja visión; el manejo de herramientas matemáticas de apoyo auditivo o táctil; el uso del lenguaje con elementos para la ubicación espacial; la rigurosidad en el uso del lenguaje.

Esto beneficia también a estudiantes que tienen preferencia por canales más visuales o auditivos en sus procesos de aprendizaje, “el lector en voz alta es utilizado para personas con baja visión, pero puede ser útil para cualquiera que en un momento determinado no pueda leer” (Villaescusa, 2022, p. 92).

Las estrategias mencionadas representan para el docente el reto de conocer las opciones de accesibilidad visual y auditiva, para lo cual son muy útiles las tecnologías de apoyo (Basantes *et al.*, 2018; Díaz, 2010; Mogollón *et al.*, 2018), y, de esta forma, garantizar que todos los estudiantes accedan a través de sus sentidos a la información que requieren para aprender, lo cual facilitará el acceso a la información. Así, los requerimientos para la capacitación docente se centran principalmente en el conocimiento de diversidad de formas y mecanismos de acercamiento, experimentación y evaluación del conocimiento.

En segundo lugar, es importante reconocer que las estrategias de organización, estructuración de ambientes y la accesibilidad emocional son requerimientos de apoyo que benefician a los estudiantes con trastornos del espectro autista TEA (SED, 2018a, 2018 b); y que, claramente, pueden favorecer el aprendizaje y la participación de otros estudiantes que presenten dificultades para organizarse, para iniciar y culminar sus tareas, para resolver problemas, para seguir instrucciones, para entender y ponerse en el sitio de los demás; estudiantes que muestran dificultades en su interacción social o con problemas de conducta.

Así, todos los estudiantes pueden beneficiarse de planeaciones y espacios de aprendizaje estructurados, con rutinas y objetivos claros y concretos, con apoyo de tableros de anticipación, calendarios o agendas de organización para informar la programación y los cambios de rutina. Esto, a la vez que aporta a los requerimientos de estudiantes con TEA, puede beneficiar la organización, estructuración y generación de hábitos de estudio de todos los estudiantes en el aula.

194

De igual forma, todos los estudiantes se pueden beneficiar de los apoyos pensados para estas necesidades puntuales, al acceder a estrategias para la flexibilización de la información y a la búsqueda de diversas respuestas ante las situaciones planteadas; esto contribuye al desarrollo de habilidades para la solución de problemas.

De esta forma, crear entornos predecibles de acuerdo con Villaescusa (2022),

[...] mejora la necesaria sensación de control para tomar decisiones, promoviendo la autodeterminación, posibilitando la participación y facilitando el aprendizaje. Por el contrario, los entornos ininteligibles o difíciles de entender generan incertidumbre, ansiedad, dependencia y pasividad, limitando la creatividad y la capacidad para tomar iniciativas, así como la vida social de las personas en general. (p. 95)

También se puede encontrar en los requerimientos de apoyo de estudiantes con TEA en el aula relacionados con la comprensión literal de la información y las dificultades de lectura de contexto en la interacción social, una posibilidad de hacer conscientes procesos de aprendizaje y de generalización que hemos dado por obvios y

mecánicos, como la comprensión del uso lenguaje metafórico, figurado y de la ironía, los cuales hay que hacer evidentes, desentrañarlos para poder enseñarlos a quienes naturalmente no los comprenden. Esto, indiscutiblemente, favorece la interacción y la apropiación del entorno; así, “la creación de un contexto emocionalmente accesible y promotor del bienestar requiere construir una convivencia inclusiva [...] en donde todas las personas se sientan seguras, acogidas y reconocidas” (Villaescusa, 2022, p. 96).

Los retos que este segundo reconocimiento trae a la formación docente se centran en hacer conscientes y ejercitar procesos cognitivos relacionados con el desarrollo de la función ejecutiva que posibilita el iniciar y terminar tareas desde cada uno de los aspectos allí involucrados: planeación, organización, autorregulación-monitoreo, memoria de trabajo, cambio de foco atencional, inhibición y control de impulsos, solución de problemas, anticipación, flexibilidad y generatividad (González, 2013; Yoldi, 2015).

El reto de conocer, ejercitar y fortalecer en los estudiantes procesos de cohesión central, que les permiten procesar la información de manera conectada, coherente y darle sentido a la misma de acuerdo con un contexto determinado (Gambra *et al.*, 2017; Gomila, 2007).

El desafío de conocer, fortalecer y ejercitar la teoría de la mente como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, atribuir estados mentales a los otros y generar desde allí empatía en las situaciones de los otros (Maldonado y Barajas, 2018; Wellman, 2016).

En tercer lugar, todos los estudiantes también pueden beneficiarse de materiales pensados para la accesibilidad cognitiva, que buscan permitir la fácil comprensión y la comunicación y la interacción con todas las personas.

La accesibilidad cognitiva se trabaja principalmente a través de la lectura fácil, de las instrucciones claras y coherentes, del lenguaje preciso, del urgente y prioritario llamado a que los contenidos y los aprendizajes sean significativos, funcionales y coherentes al contexto de desarrollo de los estudiantes.

También todos los estudiantes se pueden beneficiar de generar procesos de conexión entre la información recibida y la implementación de estrategias de generalización de esta información a diversos

contextos y espacios. Estos son requerimientos de apoyo que benefician el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual, pero también pueden favorecer a otros estudiantes a los que se les dificulte el seguimiento de instrucciones y la comprensión y generalización de los aprendizajes.

Aquí se habla entonces de la necesidad de pensar la accesibilidad cognitiva, que se asocia a las dificultades en la comprensión, la memoria y la atención, “disminuiremos algunas barreras para el aprendizaje si gestionamos la carga intrínseca y reducimos la carga extraña para mejorar el acceso a la información y facilitar la comprensión (Villaescusa, 2022, p. 95).

Esta tercera consideración trae como reto para el docente la posibilidad de hacer accesible el aprendizaje para todos los estudiantes. Para ello, es clave conocer las bases neurocientíficas del aprendizaje, los procesos cognitivos implicados y los factores socioemocionales que influyen en estos (Dehaene, 2019; Grijalba Bolaños y Estévez Pichs, 2020; Lemov, 2021; Ruiz, 2020; Sousa, 2018).

En cuarto lugar, todos los estudiantes se pueden beneficiar de la urgencia de encontrar diversos sistemas y mecanismos de comunicación, de leer el contexto y los enunciados comunicativos completos y no solo una palabra o frase, de hacer que la comunicación sea efectiva, de potenciar no solo comunicadores, sino interlocutores válidos.

Estos son apoyos que potencian el aprendizaje de estudiantes con dificultades en la comunicación o con trastornos del lenguaje, pero también pueden fortalecer en todos los estudiantes la capacidad de escucha y favorecer la lectura del contexto en la comunicación, o beneficiar a estudiantes que tienen problemas al comunicar sus ideas o para comprender lo que los demás le comunican. Para estos casos, como menciona Villaescusa (2022) “podemos utilizar algunas estrategias, la lectura fácil, los apoyos gráficos o las múltiples soluciones tecnológicas, como la traducción automática o tecnologías para el aprendizaje de la lengua” (p. 95).

El reto y la posibilidad para el docente cuando se encuentra con formas restringidas de expresión y comprensión del lenguaje oral se centran en el conocimiento de diferentes mecanismos, herramientas y

aditamentos, que potencian, sustituyen o aumentan en los estudiantes la comprensión y expresión del lenguaje, potenciando de esta forma las posibilidades y funciones comunicativas, así como la habilidad de ser un interlocutor válido para quien lo escucha.

En quinto lugar, una adecuación organizada del espacio que favorezca la movilidad y, en la medida de lo posible, la distancia personal, permite plantear ambientes de aprendizaje accesibles para las personas con movilidad restringida, pero además beneficia el desempeño, la concentración y la fluidez en la movilidad de todos los estudiantes, o de quienes tengan temporalmente alguna dificultad en su movilidad. Las adecuaciones en accesibilidad física potencian el proceso y eliminan barreras no solo para las personas con discapacidad física, sino también, como lo menciona Villaescusa (2022),

[...] “las soluciones de accesibilidad física serán necesarias para el alumnado que, por el motivo que sea, tenga dificultades de motricidad fina involucrada en la escritura, en el movimiento fino al utilizar el ratón, en la coordinación óculo-manual o en el uso de cualquier herramienta que requiera precisión o un agarre determinado”. También será imprescindible tenerla presente para aquellos que sufran una fractura de pierna y necesiten temporalmente utilizar muletas, o en el caso de una inmovilización de un brazo, por ejemplo. (p. 96)

197

Hacer que el contexto sea accesible, significa entonces que este sea comprensible, que posibilite el aprendizaje y minimice las barreras para la participación y la convivencia de todos los agentes educativos que allí interactúan. El docente de esta forma mantiene grados de exigencia que les planteen desafíos a los estudiantes y que activen al máximo el potencial y las habilidades de todos y cada uno.

Así, después de los cinco ejemplos de situaciones en las que las diferencias individuales de estudiantes con discapacidad potencian las estrategias didácticas, las herramientas, los recursos y las posibilidades para todos, se hace evidente lo mencionado en el primer apartado de este capítulo, que se relaciona con que la educación para todos- educación inclusiva busca primordialmente la eliminación de barreras que dificulten el aprendizaje y la participación. De acuerdo con Medina (2017):

Las barreras más importantes son las derivadas de ideologías discriminatorias, barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas, barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva, barreras de información y formación del profesorado y agentes educativos, barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada del colegio y barreras derivadas de modelos tradicionales de educación. (p. 11)

Para hacer efectiva la educación para todos, en este apartado se llama a los docentes y a las escuelas a pensar, no solo en situaciones que ya están latentes, sino en acciones educativas que permitan una escuela accesible que además de minimizar, prevenga las barreras, en sus diferentes sentidos y naturaleza, las cuales pueden afectar el desarrollo, el desempeño, el aprendizaje y la participación de todos y todas.

Este tipo de barreras tienen repercusión en la vida de los individuos considerados diferentes o con habilidades diversas. No simplemente en su movilidad, ni en su aprendizaje, ni en su acceso a la información sino en su identidad como seres humanos, en su percepción del mundo y de su propia vida. En esta medida es claro que, si estas barreras no se eliminan, su presencia en el ámbito escolar será imposible o se limitará a la ocupación sin sentido, de un espacio físico en el aula. (Gutiérrez, 2007, citado por Montoya-González, 2021, p. 20)

Para finalizar, Manjarrés y Hernández (2015) mencionan otras barreras que se suman como derroteros para plantear propuestas de inclusión para todos. Son estas: irrespeto a la cultura inclusiva en la escuela, desconocimiento de la diferencia, ambientes emocionales adversos, ausencia de políticas institucionales de atención a la diversidad, currículos rígidos que no favorecen diversos ritmos y rutas de aprendizaje, estrategias y recursos que no exploran distintos canales de acceso a la información, formas de expresión y comunicación que solo favorecen un canal (generalmente verbal), metodologías y actividades restringidas principalmente al código lectoescrito, información e instrucciones confusas, complejas y sin procesos de verificación, ambientes no predecibles, con exceso de ruido, iluminación o saturación visual y auditiva, espacios físicos restringidos, desconocimiento de recursos, falta de capacitación.

Este listado muestra las dificultades del entorno educativo que se pueden constituir en barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, pero que, convertidas en algo positivo, se transforman en rutas y líneas de acción que permiten que los compromisos del desarrollo sostenible en términos de educación, y la educación inclusiva o educación para todos, sea una realidad en los contextos educativos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La diversidad es una realidad que está cada vez más latente en la sociedad y marca un derrotero prioritario para el otorgamiento de los derechos, en este caso, del derecho a la educación. En este sentido, la diferencia puede ocasionar en el ámbito educativo dos efectos:

- En primer lugar, puede llegar a ser un mundo fascinante que ofrece innumerables cosas por descubrir, oportunidades que explorar, aprendizajes y saberes por construir, miedos y temores que enfrentar y superar, cubiertos tras el caparazón de alguien que a simple vista no es “igual”, se sale del parámetro de lo conocido, pero que dentro lleva consigo mundos posibles e inimaginables, formas distintas de vivenciar los derechos que requieren el lenguaje del respeto, la transparencia, el despojarse de lo común y pasar a lo incomprensible.
- En segundo lugar, la diferencia puede convertirse en un sinfín de interrogantes, quejas y confusiones del cual sea difícil salir, en un tormento, en un manojo de ansiedades, incertidumbres y finalmente en la pared contra la que se estrellen una y otra vez, y dejar efectos de desolación y vacío provocados por la frialdad, indiferencia y rechazo a lo que no sea común, a lo que se sale del parámetro del ideal, y, lo más importante, el efecto desolador de la vulneración de los derechos por el no respeto a la diferencia y a las distintas formas de ser en el mundo.

Es clara y evidente la necesidad de proponer estrategias que posibiliten el acceso de todos los sujetos a diversas oportunidades de desarrollo social y educativo, propiciando el aprendizaje y la

participación, a partir de la garantía del derecho, pero un derecho efectivo, en una realidad situada, otorgado de manera significativa, que permita el desarrollo para la vida, para la autonomía, para la independencia, para la participación, para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo de trayectorias educativas completas.

A pesar de estas particularidades y formas diferentes de ser, es necesario en el escenario ético crear alternativas para identificar significados compartidos que favorezcan la vivencia colectiva del derecho a la educación de todos y todas. La oportunidad de conocer que hay formas distintas de pensar, de comunicar e interpretar el mundo, distintas culturas, creencias, representaciones sociales y prácticas, orientación sexual diversa es una posibilidad de complementariedad para el desarrollo social colectivo.

REFERENCIAS

- Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad* [ponencia]. V Congreso Educativo Internacional: "De la educación tradicional a la educación inclusiva". Universidad Interamericana, Costa Rica.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Basantes, A. V., Guerra, F. E., Naranjo, M. E. e Ibadango, D. K. (2018). Los lectores de pantalla: Herramientas tecnológicas para la inclusión educativa de personas no videntes. *Información Tecnológica*, 29(5), 81-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500081>
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo Veintiuno.
- Díaz, J. (2008). *La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtitulado y de la audiodescripción*.
- Díaz, J. (2010). La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtitulado y de la audiodescripción. En L. González y P. Hernández (Eds.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp. 157-180). ESLETRA.

- Gambra, L.; Crespo-Eguílaz, N. y Magallón, S. (2017). Uso pragmático del lenguaje y la función cognitiva de coherencia central. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.09.2194>
- Gomila, A. (2007). Ángel Rivière: en busca de la coherencia central. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 375-379.
- González, D. (2013). Funciones ejecutivas y educación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23, 11-34.
- Grijalba Bolaños, J. G. y Estévez Pichs, M. A. (2020). La inclusión escolar: un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322.
- Lemov, D. (2021). *Teach Like a Champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college* (2.^a ed.). John Wiley & Sons.
- Luque, D. S. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *SUMMA Psicológica UST*, 10(2), 57-72
- Manjarrés, D. y Hernández, C. (2015). *Cartilla Hacia una educación inclusiva. Reto y compromiso de todos en Cundinamarca*. Gobernación de Cundinamarca, Fundación Saldarriaga Concha y Comité para la Democratización de la Educación.
- Manjarrés, D. y Vélez, L. (2020). *La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: Abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/14181>
- Maldonado, M. y Barajas, C. (2018). Teoría de la mente y empatía: Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología*, 11(1), 10-24. 10.5231/psy.writ.2018.0105
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusiva*. Ediciones Cinca.
- Mogollón, I., Medina, C. y Correa, K. (2018). Desarrollo de experiencias de aprendizaje virtual accesible: atención a las necesidades de personas con discapacidad visual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 62, 34-47 (a371). <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.62.1023>

- Montoya-González, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [sin referencia al Comité Principal (A/70/L.1)] 70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- Observatorio de la Accesibilidad y Vida Independiente [Internet]. Cocemfe. *Accesibilidad universal* [aproximadamente 2 pantallas].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (2.^a ed.). Conferencia Mundial Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-110467_archivo_pdf.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. 26-28 de abril del 2000. Dakar, Senegal. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2007). *Declaración de Educación Para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*.
- Pegalajar, M. C. (2013). Tiflotecnología e inclusión educativa: evaluación de sus posibilidades didácticas para el alumnado con discapacidad visual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 9, 8-22.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Saldivar Reyes, A. y Márquez Cabellos, N. (2020). Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva: Una revisión internacional-local. *Voces de la Educación*, 5(10), 45-58.

- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018a). *Ruta de atención educativa a estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)*.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018b). *Estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)*.
- Sousa, D. (2018). *Implicar al cerebro reconectado: efectos de la tecnología en la reconexión del cerebro de los alumnos*. Ediciones SM.
- Villaescusa, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90-98. 10.1344/joned.v3i1.39660
- Wellman, H. M. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.2>
- Yoldi, A. (2015). Las funciones ejecutivas: hacia prácticas educativas que potencien su desarrollo. *Páginas de Educación*, 8(1), 72-98.

TERCERA PARTE
RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

Una perspectiva incluyente y cuatro giros necesarios para la educación matemática

Olga Lucía León Corredor, Elba Azucena Martínez Cárdenas,
Weimar Muñoz Villate y Luis Alexander Castro Miguez

A CARLOS EDUARDO VASCO, DE SU GRUPO GIPLYM

INTRODUCCIÓN

La educación matemática es un campo que integra comunidades de aprendizaje sobre el enseñar matemáticas, sobre el aprender matemáticas, y sobre los efectos de los dos procesos anteriores en los sistemas sociales, culturales, políticos y religiosos, entre otros. Este campo se determina por las fuerzas y tensiones entre teorías, prácticas, culturas, sistemas educativos globales y locales, colectivos de investigadores, profesores, estudiantes y administrativos de la educación. Bloquear el derecho a la educación matemática es excluir poblaciones de la educación y limitar la libertad de decidir cómo estar y vivir con el conocimiento matemático, así como afectar

la dinámica de desarrollo de la educación matemática por la ausencia de personas, fuerzas y culturas que se ocupen de la matemática, su educación y su impacto en el desarrollo de la humanidad.

La comunidad de educadores tiene además el reto de enfrentar la disminución y eliminación de las brechas que la pandemia por la covid-19 aumentó en lo que se refiere al acceso a la educación, y a la educación matemática en particular, de las poblaciones que la pandemia hizo más vulnerables. La Unesco (2022) compara la situación de la educación mundial antes y después de la pandemia y concluye que las diversas afectaciones sociales causadas por la covid-19 han hecho que el acceso a la educación empeore, hasta tal punto que advierte que actualmente se está viviendo una “Crisis mundial de aprendizaje” (pp. 7-8).

La marginación de poblaciones de la educación matemática ya era una realidad antes de la pandemia, como también lo era la ausencia de espacios académicos para formar educadores matemáticos con conocimientos de las exigencias para la didáctica de la matemática provenientes de las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes. Gil-Chaves (2015) señala una brecha entre los aspectos teóricos y prácticos contemplados en el proceso de la formación de profesores, y las exigencias teóricas y prácticas que plantean los problemas propios de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en instituciones escolares, brecha que también es reportada por otros investigadores en educación matemática (Flores, 2007; Planas, 2003; Perkins, 2000). Invisibilizar la existencia de una población en situación de vulnerabilidad educativa implica marginar, excluir personas con sus prácticas de interpretación y significación del mundo (Bennett, 1998, 2013).

Al mismo tiempo, se ha señalado la vulnerabilidad que deja la pandemia en los estudiantes de América Latina. Puntualmente, se estima que en la región los estudiantes sufrirán un retroceso de 1,4 años de escolaridad (Mauris, 2022), lo que la convierte en uno de los grupos que mayores dificultades ha experimentado por los efectos de su propagación, ya que la combinación de condiciones de desigualdad social refuerza los círculos de exclusión y de vulnerabilidad (Muñoz *et al.*, 2021). Esta es la razón por la que los autores hacen el siguiente llamado: dados los efectos de la pandemia y la consecuente crisis sanitaria, social y económica es urgente atender en los países de América Latina el riesgo de desvinculación educativa y abandono

escolar de los grupos más vulnerables (Ruiz, 2020), en particular los estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad social, lo que incluye estudiantes con discapacidad, grupos indígenas y afrodescendientes en algunos contextos, etc. Bloquear el derecho a la educación matemática es excluir poblaciones de la educación y limitar la libertad de decidir cómo estar y vivir con el conocimiento matemático.

LA PERSPECTIVA INCLUYENTE: UNA OPCIÓN PARA LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA DESDE LA LIBERTAD

La idea de una perspectiva incluyente se refiere a la conformación de una opción para consolidar disposiciones o actitudes de todos aquellos que inciden en los esquemas de aprendizaje, enseñanza o de investigación en el marco de educación matemática para todos. Esta perspectiva emerge del sistema de relaciones y dinámicas que se presenta cuando valores éticos, geopolíticos, educativos y didácticos confluyen en la necesidad de explorar propuestas de secuencias de enseñanza o aprendizaje dirigidas a no marginar o excluir a un tipo de estudiantes del aprendizaje de las matemáticas. Esta perspectiva lleva a considerar “el aprendizaje de las matemáticas como un privilegio de la vida, transcurriendo en territorios, no estrictamente ligados a una institución escolar” (Martínez y León, 2023, p. 2). La perspectiva incluyente aporta a la educación matemática la visibilización del lugar educativo; las teorías se presentan como órganos que evolucionan para crear, para discurrir entre sus fronteras delimitantes de territorios, para permear en “ideas y sentires cónsonos a esa búsqueda de espacios para reconocer y suscitar consciencia de otros procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, haciendo un tanto tangible lo común en medio de lo diverso” (p. 2).

LIBERTAD Y ACCESO A LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Un objetivo de la agenda mundial en el campo educativo al 2030 es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Unesco, 2016). No obstante, las poblaciones con discapacidad se reportan dentro de las poblaciones con mayor marginación del sistema educativo, por lo que en la práctica de la educación matemática se requiere tomar decisiones sobre qué enfoque de discapacidad es más consistente con la práctica del aprender a enseñar o el aprender a crear matemáticas,

para “promover oportunidades de aprendizaje para todos”, además de incluir al estudiante en un aula y posibilitar el proceso de aprendizaje (Martínez, 2019).

La Convención de Personas con Discapacidad describe cuatro grandes enfoques que se han desarrollado respecto a lo que se entiende por discapacidad (ONU, 2014):

- *Enfoque de beneficencia*: en el que la persona con discapacidad tiene el problema y se le tiene conmiseración, se le debe ayudar y esto la convierte en una carga para la sociedad.
- *Enfoque médico*: en el que la persona tiene una deficiencia en su salud. Todos sus derechos están determinados por lo que induce el tratamiento para ser curado.
- *Enfoque social*: la persona hace parte de la sociedad y la sociedad ha de cambiar sus preceptos para incluir a la persona con discapacidad.
- *Enfoque de derechos humanos*: basado en el enfoque social, desarrolla los derechos y leyes para exigir la libertad y el ejercicio de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

La educación en cuanto dispositivo social de transmisión y preservación de los saberes culturales privilegia la presencia de algunos de los anteriores enfoques (beneficencia y médico) y puede llegar a invisibilizar otros (social y de derechos humanos). La transformación que hace posibles dispositivos educativos más incluyentes requiere considerar, a su vez, tanto los aspectos que constituyen la formación de profesores, en particular de los profesores de matemáticas, como el de no caracterizar exclusivamente a los estudiantes por lo que no hacen o no manifiestan en los procesos escolares.

La propuesta que se desarrolla a continuación proporciona elementos para afirmar que la presencia de la discapacidad en la educación tiene efectos en la disminución de barreras a los estudiantes que se encuentran en esa situación, solo si se considera una actitud incluyente para las diferentes presencias de las diversidades.

Una educación matemática para todos, solo se logra si la reflexión sobre quiénes son *todos* lleva a asumir a investigadores y profesores algunos cambios que los autores de este documento han llamado *giros*. Se entiende aquí el giro como un cambio en la orientación de la educación matemática o de algunos de sus componentes.

Inclusión y equidad en la práctica profesional de los profesores

Se asume la formación como ese proceso amplio que se da en todas las culturas, espacios y tiempos con acento en el punto de vista de las personas. Esta perspectiva se expresa mejor empleando el verbo reflexivo *formarse* como persona: “en el sentido de desarrollar su propia forma interna con todas las potencialidades de su singularidad y su originalidad” (Vasco, 2011, p. 17). “Cuando la formación es asumida por una institución *la formación se denomina educación*” (León *et al.*, 2014, p. 68). La educación como proceso transformador es un concepto ontológicamente rico que se ocupa de cómo nos relacionamos con nuestras propias posibilidades de ser (Dewar, 2016).

La inclusión y la equidad en educación implican reconocer las diferencias, dar un giro en las prácticas educativas para garantizar que *todos* cuenten con la posibilidad de acceder al conocimiento, buscando siempre superar cada una de las barreras que se presenten. Se trata de buscar en sociedad, un ambiente más justo donde *todos* tienen la misma oportunidad, e incluso donde los docentes tengan un rol ineludible que cumplir (Tenorio, 2011). Durán y Giné (2011), siguiendo a Hopkins y Stern (1996), afirman que la actuación de los profesores para hacer posible una educación inclusiva requiere

compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisible), reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas. (p. 168)

Para hacer realidad varios de estos aspectos se necesitan, en general, cambios profundos en el sistema educativo, y en particular, de cambios significativos en las estrategias de formación de los profesores, ya sea inicial o continuada (Castro Miguez, 2020, 2021), pues como lo afirma Blanco (2006)

[...] todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos. (p. 13)

León *et al.* (2014) proponen referentes curriculares para la formación de profesores de matemáticas en contextos de diversidad para favorecer la educación matemática de poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa, tomando como ejes transversales la diversidad, la tecnología, las didácticas específicas y la formación de profesores. Se proponen tres grupos de referentes curriculares:

- *Referentes para formar un educador matemático.* Este grupo de referentes considera la educación como el campo profesional del educador matemático y como una gran práctica social que incorpora la acción profesional de todos los educadores. Los referentes son agrupados bajo dos aspectos: 1) el regional, que reconoce a América Latina y el Caribe como el gran escenario para el desarrollo del campo profesional de la educación matemática para poblaciones diversas y como el ambiente natural en el que sucede este tipo de educación como práctica social; 2) el social, que reconoce la función social de la educación matemática en contextos de diversidad en América Latina y el Caribe.
- *Referentes para la formación en una pedagogía que acoge las diferencias de las poblaciones.* Este grupo de referentes profundiza en los aspectos pedagógicos en la formación de los docentes de matemáticas, que por una parte tienen relación con la construcción de la identidad del profesor, y por otra, con la construcción de una conciencia ética, social, política en el mundo. Se pretende “una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado” (Freire, 1998, citado en León *et al.*, 2014 p. 91).

- *Referentes para la formación en una didáctica de las matemáticas sin marginaciones.* Este grupo de referentes selecciona de las teorías didácticas vigentes los fundamentos para una didáctica que le es propia al formador de profesores, se configura una didáctica de la didáctica de las matemáticas, que tiene como objeto de estudio las prácticas de aprender a enseñar las matemáticas y de formar profesores de matemáticas. Los aspectos para la agrupación de los referentes destacan experiencias con los objetos de la didáctica de la matemática, experiencias en aprender a enseñar y experiencias en ambientes de aprendizajes.

El alcance de estos referentes dependerá de la trayectoria que se siga, los mismos pueden incidir en políticas públicas de educación; en la creación y seguimiento de programas de formación de profesores para la diversidad, ya sea inicial, continuada o posgradual; en políticas de las tecnologías de la información y comunicación para la educación matemática en contextos de diversidad; en políticas para investigación y sistematización de experiencias de formación de profesores, entre otros aspectos (León *et al.*, 2014).

213

La atención a la diversidad hoy en día es un gran desafío de los sistemas educativos, de las instituciones y del profesor (León *et al.*, 2014). A medida que el sistema educativo reconoce la diversidad como posibilidad de aprendizaje, las diferencias entre unos y otros no se constituyen en un obstáculo para la participación, sino en un valor que enriquece las interacciones presentes en el aula escolar.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. (Blanco, 1999, p. 55)

El reconocimiento de la diversidad en el ámbito educativo permite identificar que cada estudiante se enfrenta de distinta manera a las experiencias de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares. Los estudiantes son diferentes en cuanto a sus motivaciones e intereses, sus capacidades, estilo y ritmos de aprendizaje, su

procedencia cultural, su acceso a diferentes tecnologías de la información y la comunicación, entre otros; todo ello influenciado por el contexto sociocultural, educativo y familiar haciendo que sus procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles.

*Los ambientes de aprendizaje accesibles
con reconocimiento de la afectividad*

Un “ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone la presencia de cambios como efecto de las relaciones y las transformaciones de las personas que están involucradas en él” (León *et al.*, 2018, p. 9). Es necesario que la idea de aula como espacio físico y único de aprendizaje trascienda a distintos espacios físicos en correspondencia con una noción de aula abierta (Calderón y León, 2016), de manera que los diferentes escenarios en los que está inmerso cada uno de los miembros de la comunidad educativa se conviertan en escenarios propicios para facilitar el aprendizaje, en el caso de las matemáticas, sin marginar a ningún tipo de población y que puedan ser utilizados con cierta autonomía por los estudiantes.

Un ambiente propicio para el aprendizaje

[...] permite crear condiciones para la participación activa y permanente de los estudiantes desde un ejercicio interactivo para la co-construcción del conocimiento, lo cual da lugar a la construcción de redes de donde la participación crítica de personas constituye comunidades de aprendizaje con propósitos y responsabilidades comunes que les permite identificarse como parte de un colectivo. (León *et al.*, 2018, p. 10)

Para Vygotsky (1978), el aprendizaje es una actividad social, no solo un proceso de realización individual. Es una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción; de ahí que pueda afirmarse que el sujeto primero es social y luego inicia su desarrollo individual. En esa perspectiva, los procesos de aprendizaje y de desarrollo tienen influencias mutuas, lo que crea condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo, y viceversa. Al considerarse el aprendizaje un proceso profundamente social, el diálogo y los diversos roles que desempeña el lenguaje se convierten en sus elementos clave.

Bruner (1986) afirma que casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura. No se trata solo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. El entorno cultural guía la construcción del mundo desde algunos de sus principios: perspectiva, restricciones, constructivismo, interacción, externalización, instrumentalismo, institucionalidad, identidad y autoestima, y narrativo. Es así como al niño, inmerso en un mundo sociocultural y en constante interacción comunicativa con el otro, le es posible construir un mundo con sentido, en donde “los aprendices se ayudan a aprender unos a otros” (p. 21), lo que convierte el aula escolar en una “subcomunidad de aprendices mutuos” (p. 21).

Laurillard (2012) plantea que las teorías del aprendizaje más que oponerse pueden ser complementarias, dado que “el aprendizaje es un proceso de uso de conceptos y prácticas para generar articulaciones y acciones que provocan la comunicación del profesor y la información del entorno para modular esos conceptos y prácticas” (p. 63) apoyado en las tecnologías digitales como recurso que ayuda al profesor a que sus estudiantes aprendan a través de la adquisición, la indagación, la discusión, la práctica y la colaboración; a que se transformen en “sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (Freire, 1997, p. 28).

Reconociendo que “en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje no basta con poner a los alumnos a trabajar juntos para garantizar una interacción constructiva entre ellos, sino que se precisa de actuaciones del profesor que potencien esa interacción” (Rochera *et al.*, 1999, p. 60), se entenderá *ambiente de aprendizaje* desde lo planteado por León *et al.* (2018) como

[...] un espacio en el cual se configuran distintas interacciones entre sujetos que desempeñan roles, al tiempo que dichas interacciones lo modifican y dinamizan; es decir, debe entenderse como un espacio en el que estudiantes, docentes y directivos interactúan y actúan, según su propio rol, con todos y sobre todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo. (pp. 6-7)

Castiblanco y León (2018) afirman que la accesibilidad es un fenómeno complejo que abarca múltiples escenarios, percepciones, representaciones y subjetividades, por lo menos desde cuatro dimensiones: 1) accesibilidad a la educación como derecho, 2) accesibilidad como atributo de los diseños didácticos, 3) accesibilidad como compromiso y característica de las comunidades de prácticas pedagógicas y didácticas y 4) accesibilidad como signo del desarrollo cultural y económico. Alba (2016) señala que el diseño universal para el aprendizaje (DUA), específicamente en el campo de la educación, comprende el diseño de entornos, currículos, programas y servicios educativos pensados para hacer accesibles y significativas las experiencias de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes, de tal manera que no exista una polarización de grupos de personas.

Este espacio de interacción, que puede ser físico, virtual o híbrido, reconoce el aprendizaje como una actividad social y cultural en la que se procura una interacción comunicativa con el otro. Los estudiantes aprenden a través de la adquisición, la indagación, la discusión, la práctica y la colaboración, aspectos que constituyen los ambientes de aprendizajes accesibles (AAA). Se procura la eliminación de todo tipo de barreras, tanto psicológicas como físicas, para favorecer los procesos de aprendizaje de las matemáticas escolares en los estudiantes.

Responder a una educación matemática escolar desde las diferencias, la inclusión y la accesibilidad requiere de docentes capaces de

diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca *a priori* lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación con su punto de partida y no en comparación con otros; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros. (Blanco, 1999, p. 20)

El diseño de AAA procura responder a *todos* los estudiantes presentes en el aula escolar, puesto que

todo alumno debería recibir una educación matemática significativa y ninguno debería ser excluido por motivo de diferencias culturales,

sociales o lingüísticas. Además, las escuelas deberían contribuir de forma activa a identificar aquellos factores educativos que disminuyen las oportunidades de aprendizaje matemático de algunos alumnos y superar dichas barreras sin perjudicar seriamente la integridad individual y colectiva de ningún alumno. (Planas, 2003, p. 24)

Castiblanco y León (2018) proponen algunos indicadores presentes en los ambientes de aprendizaje para que estos sean accesibles:

- a. El AAA se enuncia y funciona teniendo en cuenta los aportes del DUA;
- b. el AAA es abierto a la búsqueda y desarrollo de estrategias múltiples para lograr su objetivo de accesibilidad;
- c. el AAA provee una atención diferenciada a los sujetos involucrados de acuerdo con sus circunstancias particulares;
- d. el AAA para lograr sus objetivos enuncia y desarrolla el diálogo con conocimientos y herramientas técnicas;
- e. el desarrollo de estrategias en torno a la dimensión afectiva y emotiva es inherente al AAA;
- f. en la construcción del AAA es clara la diferencia entre accesibilidad y usabilidad, y
- g. el AAA da un papel activo al sujeto.

217

Las comunidades de práctica en la educación matemática

Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una inquietud, un conjunto de problemas o una pasión por un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área. Al interactuar de manera continua, hay una disposición para crear un tejido social de aprendizajes; son estructuras de conocimiento y estructuras sociales con un propósito muy específico (Wenger, 2001).

Se presentan tres categorías que determinan la producción de significados compartidos en comunidades de práctica de profesores (tabla 9.1).

Tabla 9.1. Categorías que determinan la producción de significados compartidos

Categoría	Descripción
Dominio de conocimiento	El dominio crea un terreno y un sentido de identidad común. Un dominio bien definido legitima el propósito y el valor de la comunidad, inspira a cada uno de sus integrantes a contribuir y participar, guía su aprendizaje y da sentido a sus acciones. Reconocer los límites del dominio permite a los integrantes decidir exactamente qué vale la pena compartir, cómo presentar sus ideas y qué actividades llevar a cabo. El dominio reconoce que el conocimiento es mucho más un proceso vivo que un cuerpo estático de información, vive en el acto humano de saber (Wenger <i>et al.</i> , 2002).
Comunidad de profesores	La comunidad crea el tejido social del aprendizaje que permite a los profesores reconocer, repensar y reconstruir prácticas de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desde agendas de trabajo compartidas y asumidas con responsabilidad. Una comunidad bien constituida fomenta interacciones y relaciones basadas en el respeto mutuo, la confianza y el diálogo. Promueve la voluntad de compartir ideas, exponer la ignorancia, hacer preguntas difíciles y escuchar con atención desde diferentes tipos de participación: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa o educativa.
Práctica compartida	La práctica es un conjunto de marcos, ideas, herramientas, información, estilos, lenguaje, historias y documentos que los integrantes de la comunidad comparten. Mientras que el dominio describe el tema en el que la comunidad se centra, la práctica es el conocimiento específico que la comunidad desarrolla desde un autoaprendizaje, coaprendizaje y heroaprendizaje, que comparte y mantiene. Cuando una comunidad se ha establecido por algún tiempo, los integrantes esperan que los demás hayan dominado el conocimiento básico de la comunidad (Wenger <i>et al.</i> , 2002).

Fuente: elaboración propia.

Las comunidades de práctica pueden ser consideradas organismos en evolución (Wenger *et al.*, 2002). Se identifican cinco etapas en el desarrollo y fortalecimiento de comunidades de práctica de profesores:

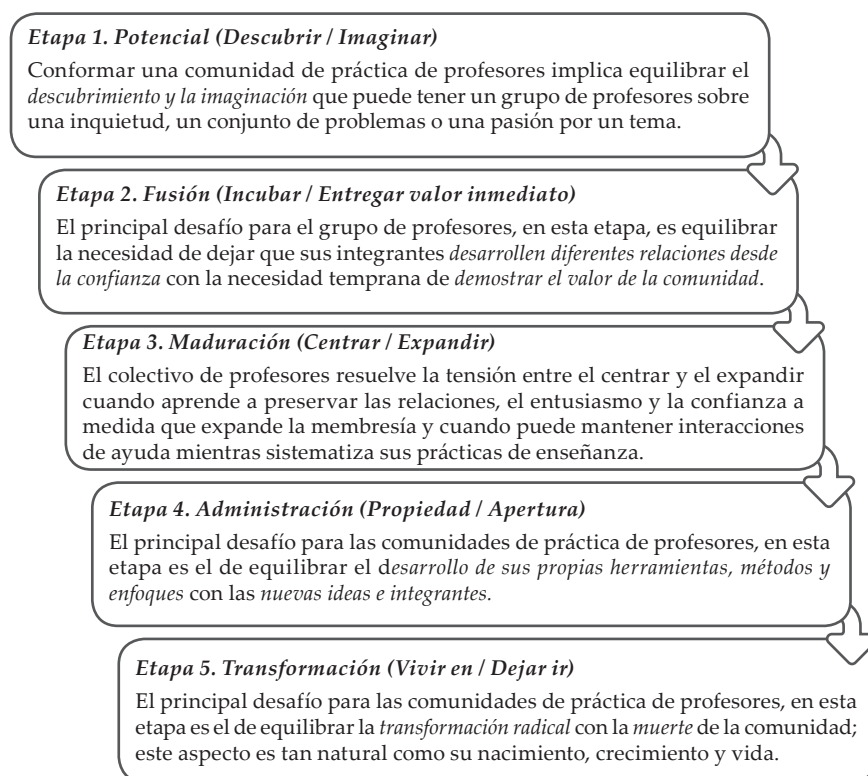


Figura 9.1. *Etapas de desarrollo y fortalecimiento de comunidades de práctica de profesores*

Fuente: elaboración propia.

Los retos que plantea el diseño de ambientes de aprendizaje accesibles a las comunidades de práctica profesional en la enseñanza de las matemáticas escolares son el incentivo para intentar reconocer las formas de aprendizaje diferenciados y diseñar recursos accesibles para todos. El crecimiento de las comunidades surge de la eliminación de las barreras que invisibilizan a poblaciones en situación de vulnerabilidad educativa, y con ello a diferentes culturas, es decir, invisibilizan la coordinación de significados y acciones entre personas que interactúan en colectivos educativos (Bennett, 1998, 2013).

LA PERSPECTIVA INCLUYENTE Y LOS GIROS EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Investigar los factores que promueven la conformación y permanencia de grupos de profesores con sensibilidad hacia la interculturalidad, la diferencia y el respeto por el otro —lo cual implica un encuentro, un

intercambio, un acto de “comunicación e interacción dinámica, continua y equitativa entre personas y/o grupos culturalmente diferentes, que considera no solo el reconocimiento, respeto y la aceptación de sus diferencias, sino ser conscientes de las desigualdades y los conflictos” (Navarro *et al.*, 2018, p. 182)— implica una responsabilidad por el otro, en la medida en que compromete un nosotros. La perspectiva incluyente desarrolla una dinámica que cambia orientaciones que denominamos giros en la educación matemática.

El giro sociocultural: de lo etnocéntrico a la etnorrelativo

En el proceso de aprendizaje como actividad social y cultural en la que se procura una interacción comunicativa con el otro, los estudiantes aprenden a través de la imitación, la indagación, la discusión, la práctica y la colaboración. La enseñanza en cuanto proceso “es crear y disponer posibilidades y condiciones para la producción de conocimiento” (Freire, 1997, p. 24).

220 Skliar (2008) destaca que la diferencia no se constituye en una obviedad cultural; ella en sí misma es fuente y desarrollo autónomo de cada cultura. Bennett (2013) explica las reacciones de las personas cuando se encuentran con un nuevo entorno cultural mediante el modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural. Afirma que todo individuo afronta las diferencias culturales de maneras predecibles determinadas, las cuales se pueden dividir en seis etapas evolutivas:

- Las etnocéntricas, centradas en la afectación personal, se manifiestan en rasgos de *denegación, defensa, minimización*.
- Las etnorrelativas, centradas en las relaciones entre personas en contextos considerados diferenciados, se manifiestan en rasgos como *aceptación, adaptación, integración* (Gutiérrez y Restrepo, 2018).

En lo que refiere al reconocimiento de la presencia de la discapacidad intelectual en los diseños didácticos, en la etapa etnocéntrica se evidencia la emergencia de barreras que provienen de la misma concepción del profesor sobre la discapacidad. La baja expectativa de los profesores frente al aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual tiene efectos en la

marginación de estos de las prácticas escolares (Clements y Sarama, 2015; Howard *et al.*, 2018). En el caso de procesos aritméticos iniciales, se limita su enseñanza a la realización de actividades repetitivas año tras año, que involucran conteo, operaciones con números naturales, actividades que son diferentes a las que realizan los compañeros de curso en el mismo espacio escolar (Broitman y Sancha, 2021; Howard *et al.*, 2018; Martínez, 2019; Sánchez, 2015). Por su parte, Sánchez (2015) manifiesta que, en el contexto colombiano, el considerar las poblaciones con condiciones personales de discapacidad ha sido “motivo de segregación, exclusión o discriminación en los contextos escolares ordinarios” (p. 14).

El giro hacia lo etnorrelativo se manifiesta en la presencia de saberes que provienen de las culturas y contextos de los aprendices y que se incorporan en las *trayectorias hipotéticas de aprendizaje* (THA) de las matemáticas. La reflexión didáctica frente a la diversidad cognitiva en el aula incorpora saberes ancestrales como las prácticas de construcción de corrales de las comunidades wayúu (figura 9.2), saberes escolares invisibilizados como la agrimensura y actores curriculares como los sabedores y los parientes mayores.

221



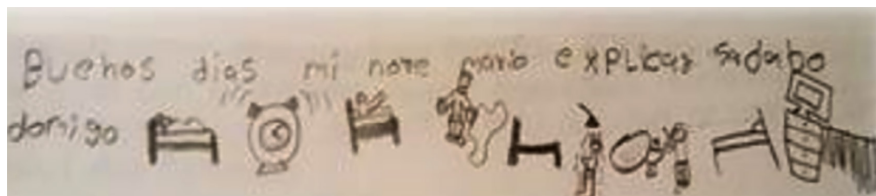
Figura 9.2. Prácticas escolares de construcción de corrales con técnicas de agrimensura para los ángulos rectos en campo abierto

Fuente: tomado de Barbosa (2022).



Fuente: tomado de Martínez (2019).

Inicio: Enunciación *escrita de situaciones*



Fuente: tomado de Alonso (2020, p. 143).

Intermedio: Situaciones *problema*



Figura 9.5. Avance en producción escrita presentación de situaciones problema.

Fuente: tomado de Alonso (2020, p. 144)

Final: Situación problema aritmético

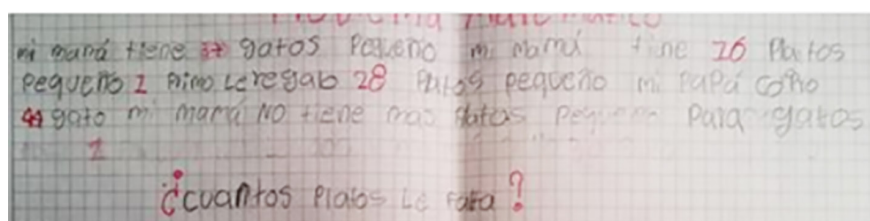


Figura 9.6. Desarrollo alcanzado en la escritura y en la identificación de un problema aritmético

Fuente: tomado de Alonso (2020, p. 145).

Los resultados de las tres trayectorias presentadas tienen en común: el interés por eliminar barreras que impiden a unos estudiantes aprender; la conformación comunidades de práctica entre estudiantes y profesores; las huellas de las voces de los aprendices que no se consideran marginados de la educación matemática. La accesibilidad y sus resultados tienen efectos emotivos en el desarrollo de la sensibilidad hacia las situaciones de marginación de poblaciones de la educación en general y de la educación matemática en particular. Este giro es el que actualmente se reconoce como factor necesario para el desarrollo de la competencia intercultural.

El giro epistemológico: de lo ontológico a lo ontosemiótico de los objetos de aprendizaje

Este giro en la dirección del enfoque ontosemiótico (EOS) se da con la convicción de que, hallando significados diferentes de un objeto matemático, se ofrecen condiciones para disminuir la exclusión de personas en las prácticas matemáticas y se favorecen vías alternas para procesos de interpretación y significación. Precisamente el EOS

propende, entre otros objetivos, por ofrecer posibilidades de describir la complejidad de la actividad matemática y por considerar a un objeto matemático como un sistema, y no como un objeto único y aislado. A partir de esta teoría, tener varios significados de un objeto matemático mejorará la comprensión de este.

Desde el EOS se aporta un refinamiento del modelo ontológico de la teoría antropológica que presenta “la matemática como actividad humana y la dialéctica entre la acción situada y el discurso que la describe y justifica” (Godino, 2002, p. 244), en busca de articular “la faceta ontológica (tipos de objetos y su naturaleza), epistemológica (acceso al conocimiento), sociocultural e instruccional (enseñanza y aprendizaje organizado en el seno de instituciones escolares)” (Godino *et al.*, 2021, p. 2). Es de particular interés del EOS la “formulación de una ontología de objetos matemáticos que tiene en cuenta el triple aspecto de la matemática como actividad de resolución de problemas... como lenguaje simbólico y sistema conceptual lógicamente organizado” (p. 4).

224 Para el EOS el punto crucial en los procesos de instrucción matemática no está en dominar “la sintaxis del lenguaje simbólico matemático, incluso aunque ésta sea también importante, sino en la comprensión de su semántica, es decir, en la naturaleza de los propios conceptos y proposiciones matemáticas y su relación con los contextos y situaciones-problemas de cuya resolución provienen” (Godino, 2002, p. 240). Por tanto, este enfoque utiliza algunas herramientas conceptuales y metodológicas de disciplinas de tipo holístico como la semiótica, la antropología y la ecología, articuladas de manera coherente con disciplinas como la pedagogía y la psicología (Godino *et al.*, 2007).

Para sintetizar lo mencionado, la noción de *significado* se vincula, de manera muy recurrente, a la de *comprensión*, y se utiliza también muy persistentemente en documentos curriculares, así como en la investigación y la práctica de la educación matemática (Godino *et al.*, 2021). Luego, desde el EOS tener varios significados parciales de un objeto matemático permite “un análisis detallado de la actividad matemática, al tener en cuenta la pluralidad de objetos implicados en dicha actividad, así como articular las dimensiones epistemológica, semiótica, cognitiva y sociocultural implicadas en la investigación en educación matemática” (Godino *et al.*, 2021, p. 4). El giro hacia el

EOS se toma por el interés de crear más posibilidades de acceso a un objeto matemático por medio de los significados parciales de ese objeto matemático, y no solo quedarse en la ontología de estos.

Como un ejemplo particular, tener varios significados parciales de la integral definida puede ayudar a mejorar la comprensión de este objeto, viéndolo desde la complejidad que suscitan diferentes perspectivas de este y que diversifican las posibilidades de abordarla. En el artículo “Onto-semiotic Complexity of the Definite Integral. Implications for Teaching and Learning Calculus” (Burgos *et al.*, 2021) aparecen cuatro significados para la integral definida desde el punto de vista de los procesos de instrucción matemática en la universidad:

1. Cantidad de magnitud acotada entre dos sucesiones de convergentes cantidades. La magnitud puede ser geométrica, física, longitud, área, volumen, distancia, trabajo, densidad, etc.

2. Límite de sumas de Riemann, $\int_a^x f(t) dt = \sum_{i=1}^n f(x_i^*) \Delta x$

3. Función acumulativa, $G(x) = \int_a^x f(t) dt$

4. Incrementos diferenciales de la función acumulativa

$$\int_a^b f(x) dx = G(b) - G(a) \text{ si } G'(x) = f(x)$$

Sin embargo, realizando un estudio histórico del teorema fundamental del cálculo (TFC) en los trabajos de Newton y de Leibniz (Muñoz y León, 2023; Muñoz Villate, 2021, 2022), se puede afirmar que existen por lo menos dos formas adicionales de presentar esta integral:

5. Cuadratura del área bajo una curva, $f(x)$, *i. e.* relacionar el área bajo una curva con el área de un rectángulo:

$$\int_a^b f'(x) dx = K \cdot [f(b) - f(a)]$$

6. Transformar transmutar una curva en otra que sea integrable *cuadrable*.

Desde la teoría del eos estos son significados parciales *nuevos*, porque emergieron en la actividad matemática de Newton y de Leibniz al buscar resolver problemas como el del cálculo de cuadraturas, o del problema inverso de la tangente. También es cierto que estos argumentos no aparecen en los textos universitarios tradicionales y comúnmente usados en Latinoamérica, luego no se está considerando toda la diversidad en las maneras de presentar este objeto matemático para su enseñanza en un ambiente universitario.

El significado parcial 5 emerge del teorema de Newton-van Heuraet (Muñoz Villate, 2022; Panza, 2005) o puede abordarse también desde el trabajo sobre el rfc de Leibniz de 1693 (Muñoz Villate, 2021; Mena, 2014; López, 2011). Incluso para este argumento histórico hay diversidad de explicaciones. Para esta primera posibilidad, debe estudiarse el trabajo desarrollado por Hendrick van Heuraet, quien demostró que si se cuenta con la cuadratura (el área) de una curva apropiadamente seleccionada, es posible rectificar una curva cualquiera (esto es, calcular su longitud). Newton transformó este teorema de tal forma que se pudiera encontrar el área bajo una curva, teniendo la recta normal o la subtangente de otra curva convenientemente elegida (figura 9.7). Los cálculos que realizó Newton para esta modificación pueden verse en Panza (2005).

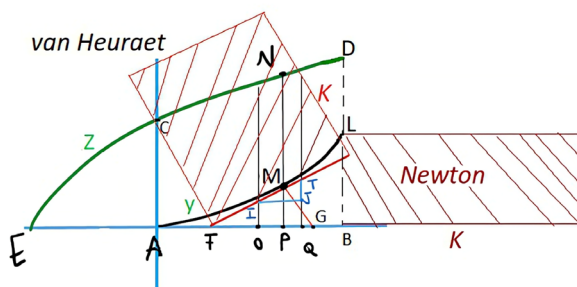


Figura 9.7. Imagen sobre el teorema de Newton-van Heuraet

Fuente: tomado de Muñoz (2023).

Se mostrará a continuación un ejemplo del significado parcial 5 usando la función $f(x)=\ln x$ sobre el intervalo $[4,6]$. Claramente se tiene que

$$\int_4^6 \ln x \, dx = [x \ln x - x]_4^6 \approx 3.2054$$

Sin embargo, la pregunta inmediata es: en términos de áreas, ¿qué representa la expresión de la mitad en la anterior ecuación? La respuesta puede deducirse directamente desde el significado parcial 5:

$$\int_4^6 \ln x \, dx \approx 3.2054 = [(6 \ln 6 - 6) - (4 \ln 4 - 4)] \cdot 1 \approx 3.2054$$

Es decir, el área bajo la curva $f(x)=\ln x$ sobre $[4,6]$ es igual al área de un rectángulo, que tiene altura dada por la función $F(x)=x \ln x - x$ sobre $[4,6]$ y de ancho $K=1$. Esto es, se halló la cuadratura de la función $f(x)$ (figura 9.8).

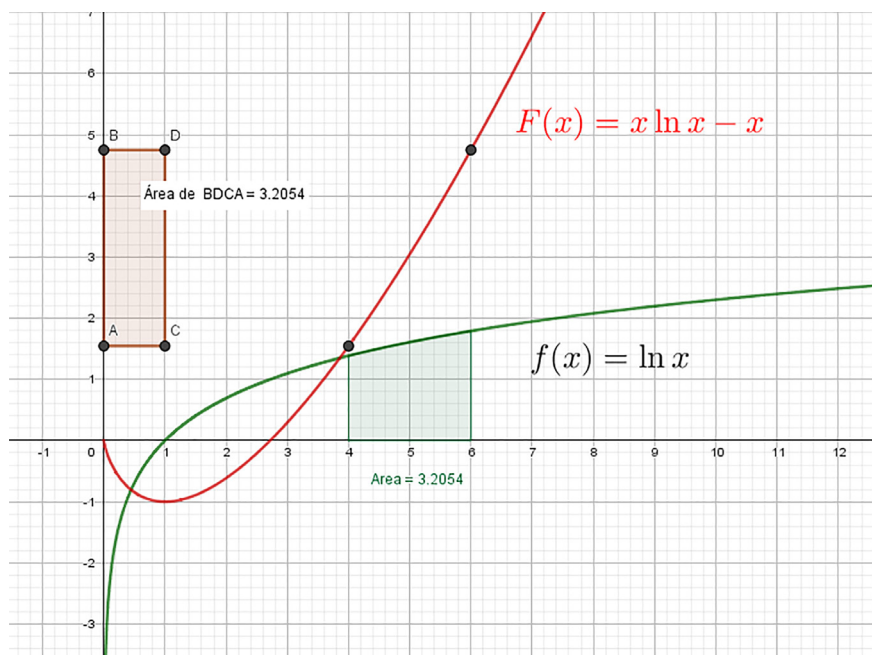


Figura 9.8. Imagen sobre el significado parcial 5 de la integral definida

Fuente: tomado de Muñoz (2023).

El significado parcial 6, en cambio, emerge del estudio de la proposición VI hecha por Leibniz en su libro *De Quadratura arithmetica circuli ellipseos et hyperbolae*. Después, él realiza la proposición VII, que es el reconocido *teorema de transmutación* (Muñoz Villate, 2021; Mena, 2014; López, 2011). Un ejemplo empleando un *software* educativo de la construcción de dicha transformación de curvas realizada por Leibniz puede verse en Muñoz y León (2023), mientras que el *algoritmo* general de esta transmutación puede verse en el trabajo de David Rabouin, en Jullien (2015).

Con estas inclusiones de *nuevos* significados de la integral definida se desarrollan nuevas oportunidades para abordar este objeto matemático desde diferentes perspectivas, lo que aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje de esta integral. Todo se basó en el uso de argumentos geométricos históricos, la notación moderna y *softwares* de apoyos educativos. Por consiguiente, este giro hacia los argumentos históricos de un objeto logró desplegar más significados parciales de ese objeto que, visto desde el EOS, aporta directamente a su complejidad. Esto a su vez trae consigo una mejor comprensión y la disposición de más oportunidades de acceso a este objeto matemático.

El giro tecnológico: de la instrumentación cognitiva a la escucha corporal

La investigación con diseños experimentales para la comprensión del aprendizaje de la aritmética y sus dificultades exige el reconocimiento de factores biológicos que representan patrones cognitivos en el aprendizaje, los cuales al ser observados en poblaciones con trastornos de neurodesarrollo como la discalculia permiten identificar cómo diferentes entradas al aprendizaje tienen efecto en los niveles de progresión en los indicadores de una THA propuesta. En respuesta a este aspecto que busca la escucha de lo corporal para comprender el aprendizaje, se hace necesaria la presencia de tecnologías que primordialmente se emplean en estudios clínicos articuladas con tecnologías que promueven y posibilitan el rastreo de procesos de progresión en el aprendizaje, desde el seguimiento de conexiones neuronales asociadas al pensamiento, al razonamiento y al desarrollo de funciones ejecutivas. En el campo educativo se requiere hacer el giro de basarnos en el enfoque médico a una escucha del cuerpo con una interpretación del proceso continuo de aprendizaje.

Este giro resignifica los laboratorios de experiencias como ambientes de aprendizaje del cuerpo en el aprender matemáticas. El juego con el cual se interactúa en el laboratorio es la escalera, que consiste en intercambiar las posiciones de las fichas de dos colores diferentes, en el menor número de movimientos posibles. Estas fichas se encuentran en extremos opuestos en el juego y el estado inicial del juego cuenta con un espacio para hacer el primer movimiento. Las reglas son: las fichas se pueden desplazar a una casilla adyacente o saltar sobre una ficha del color opuesto.

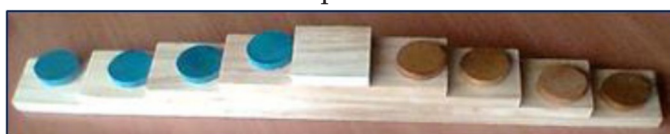


Figura 9.9. Escalera: tecnología primaria

Fuente: archivos del GIPLYM.

Una adaptación realizada en el laboratorio del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIPLYM) del Centro Acacia de la UDFJC consiste en incorporar luces, sonidos, texturas e imanes, con la finalidad de hacer la arquitectura del juego accesible para poblaciones diversas (Rodríguez, 2018). Enseguida, se lleva la escalera electrónica a un rastreo de los datos de los movimientos del jugador a un archivo de Excel, para hacer el seguimiento de los cambios de estado en el desarrollo del juego y describir una trayectoria de aprendizaje del juego (Palomá, 2018). Actualmente, con la implementación de las reglas del juego, el espacio del problema de la Escalera ha sido sistematizado y modelado en Matlab, por el equipo del doctor John Páez y presenta grafos que representan todo el posible espacio del problema con la identificación de las trayectorias de cada jugador en el juego (figura 9.10).

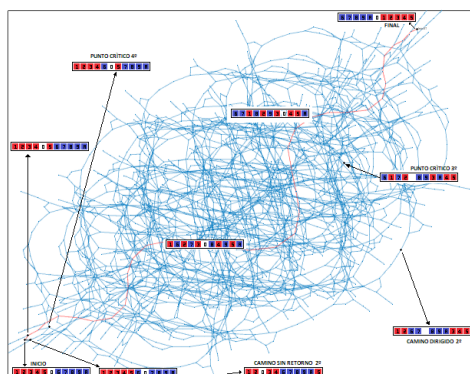


Figura 9.10. Representación del espacio del problema y trayectoria de juego con 4 bloques por color

Fuente: elaboración propia.

Las investigaciones que incorporaron las tecnologías descritas en la escucha corporal expresaron que preliminarmente se desarrollan patrones corporales, los cuales se convierten en patrones aritméticos y desde los cuales se desarrollan las trayectorias de aprendizaje del juego en articulación con el aprendizaje de las matemáticas.

Un estudio exploratorio de Pinzón (2021) realiza una vinculación del desarrollo del juego la Escalera en su tecnología primaria con la lectura de ondas EEG, las cuales fueron rastreadas con el *software* de la diadema Neurosky Mindwave Mobile II. Esta, de acuerdo con Marshall (1995), es un electroencefalógrafo que permite distinguir tipos de frecuencias de las ondas cerebrales, las cuales se pueden distinguir entre sí y medir con cierto nivel de precisión en diferentes estados del sujeto.

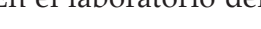
Numero de Fichas	Características		Intentos	
3		"levanta la mirada y realiza una seña con la mano izquierda en el cuello"	Intento 1	
			Caso 3	3 fichas a cada lado
			Posición inicial	
			Jugada 1	
			Jugada 2	
			Jugada 3	
			Jugada 4	
			Jugada 5	
			Jugada 6	
			Posición final	
		"levanta la mirada y choca las manos"	Intento 2	
			Caso 3	3 fichas a cada lado
			Posición inicial	
			Jugada 1	
			Jugada 2	
			Jugada 3	
			Jugada 4	
			Jugada 5	
			Jugada 6	
			Jugada 7	
			Jugada 8	
			Jugada 9	
			Jugada 10	
			Jugada 11	
			Jugada 12	
			Jugada 12	
			Jugada 13	
			Jugada 14	
			Jugada 15	
			Posición inicial	

Figura 9.11. Juego con tres fichas de cada lado

Fuente: tomado de Pinzón (2021).

El uso de video permite a Pinzón rastrear las ondas EEG, los procesos de desarrollo del juego y la identificación de emociones y patrones corporales durante la actividad. En el laboratorio del

seminario de Minería de Datos se emplea el juego la escalera en la versión digital, con el fin de rastrear los cambios de estado en el problema, se emplea la diadema Neurosky Mindwave Mobile II, y se realiza paralelamente la grabación del experimento a través de la plataforma Zoom. El énfasis de la lectura de las ondas EEG se centra en los niveles de atención del jugador en el desarrollo del juego, de acuerdo con el ejercicio desarrollado por Martínez. Se evidencian en el experimento las expresiones verbales, la configuración de estrategias (figura 9.12), y se identifican la variación en los gestos que manifiestan sorpresa, alegría, satisfacción o frustración; implica manifestación de afectividad inmersa en el desarrollo del juego.



Figura 9.12. Cambio de emoción y desarrollo de razonamientos en torno al juego

Fuente: tomado de Pinzón (2021).

231

Al desarrollar el juego de cuatro piezas por color de forma completa, muestra la presencia de progresión en el aprendizaje respecto al juego, durante el cual evolucionan las formas de comunicación, se perciben emociones y tensiones y en particular se rastrea con ondas EEG los niveles de atención del jugador, siendo rojo mayor atención y azul claro menor atención (figura 9.13).

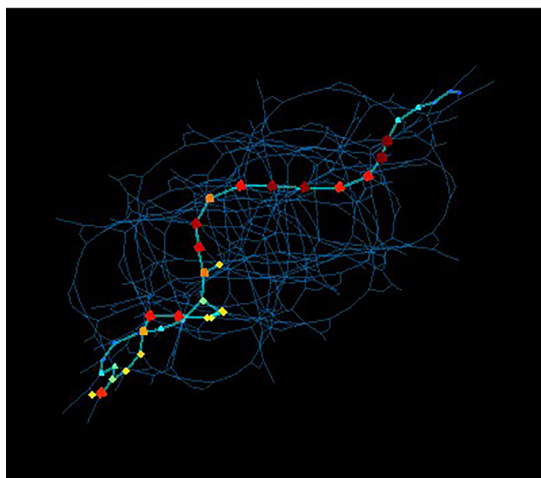


Figura 9.13. Articulación de seguimiento de trayectoria de juego la Escalera y ondas EEG de atención

Fuente: elaboración propia.

Nótese en la figura 9.14, que el inicio de cambios de estado se da desde la parte inferior izquierda, y la solución final del juego se realiza en la parte superior izquierda. En ese trayecto, la línea azul clara gruesa representa la trayectoria del juego y en la parte inicial se ve una devolución del jugador, pero luego se repara la posición del juego y se avanza hacia su culminación. En ese progreso, la atención hace presencia marcada en los puntos rojos y naranjas más visibles, que indican el requerimiento de atención para el desarrollo de los juegos estructurados matemáticamente, como la Escalera.

A través de estas nuevas tecnologías que permiten la escucha del cuerpo en paralelo al rastreo de los procesos de aprendizaje de las matemáticas, se establece que

- las observaciones de EEG ayudan a comprender, por ejemplo, por qué los pacientes con lesiones cerebrales pueden mostrar un rendimiento disociado en cálculos exactos y aproximados, y con números pequeños frente a números grandes (Stanescu *et.al.*, 2000).
- A través de las EEG, se puede ver que la experiencia vital afecta la capacidad del cerebro para recordar y aprender, la actividad bioeléctrica del cerebro se manifiesta de forma rítmica, por lo que se plantea el interrogante frente a si hay una correlación entre las alteraciones rítmicas y las disfunciones cerebrales (Tripero, 2018).
- Desde el rastreo de estados de juego, en el que describen trayectorias de aprendizaje de juegos matemáticos de transformación, Páez *et al.* (2022) han iniciado un camino para dar respuesta a la problemática en la investigación en educación que recopile datos sobre las trayectorias de aprendizaje de juegos y se desarrolla interdisciplinariamente la modelación computacional de los juegos con el rastreo de las trayectorias reales de aprendizaje de cada jugador.

- La articulación de tecnologías de juego para el aprendizaje de patrones aritméticos y tecnologías de rastreo de los cambios de estado del juego requiere la formación de los profesores para que se les proporcionen herramientas que les ayuden a aplicar el juego y directrices sobre la dinámica de los educadores y los estudiantes mientras se juega (Calvo *et al.*, 2019). Los mismos autores consideran que estas tecnologías de análisis ayudan a los profesores a responder preguntas sobre lo que están haciendo sus alumnos mientras juegan, si realmente están aprendiendo, o cómo aplicar adecuadamente los juegos en las clases para que sean más efectivos.

En este giro tecnológico se requiere tener en cuenta que el juego estructurado matemáticamente se considera un dispositivo didáctico que permite la progresión en el aprendizaje de la aritmética inicial en población con DI (Martínez, 2019), que posibilita organizar la práctica de enseñanza y aporta a la accesibilidad al aprendizaje, por la interacción con el juego, por la progresión en el aprendizaje según la comprensión misma de las reglas, por el acercamiento desde la formulación de estrategias hasta la resolución de problemas (Corbalán, 1996; De Guzmán, 1984). En el caso específico de la Escalera se identifica cómo la mediación del juego aporta al desarrollo de patrones corporales, los cuales se transforman en medios para el establecimiento de patrones aritméticos (Rodríguez, 2018).

233

El giro educativo: de la discapacidad a la diversidad funcional

En el campo educativo se requiere tener en cuenta la relación entre diversidad funcional y el entorno (APA, 2014; OMS, 2001; ONU, 2014), ya que de acuerdo con los criterios que se sigan en el diseño de un ambiente de aprendizaje, se propicia o no la inclusión y participación de todos. Si hay una brecha muy amplia entre los requerimientos del entorno y los procesos de desarrollo del estudiante, se discapacita a este, particularmente porque se le ponen barreras a su aprendizaje.

Cuando la diversidad funcional se relaciona con la disminución de barreras, se activa la generación de recursos que permiten las transformaciones arquitectónicas, pedagógicas, culturales y afectivas requeridas en la no marginación de poblaciones de sus derechos a la educación (Acacia, 2015). Tener en cuenta la diversidad funcional con población sorda requiere el desarrollo de diseños que tengan variadas

entradas y posibilidades de gestionar medios de representación, los cuales se transforman en señas para la comunicación del hacer matemático (figura 9.14).

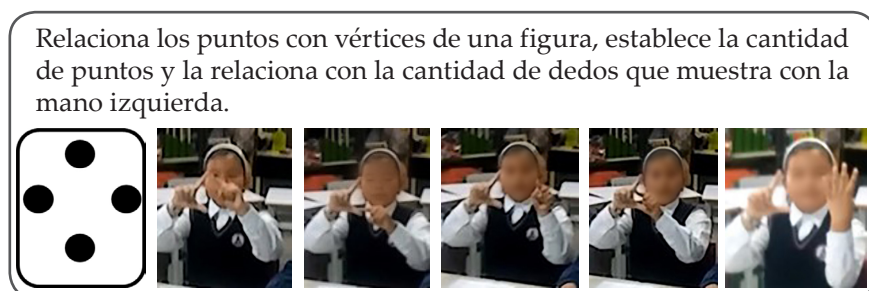


Figura 9.14. Relación entre las señas y la representación de la cantidad percibida

Fuente: tomado de Alonso (2020).

Comprender la diversidad funcional implica no crear estereotipos mentales de lo que puede o no puede hacer un estudiante, para no poner barreras a su aprendizaje desde la práctica pedagógica. Cobeñas (2021) señala que en la escuela se presentan eufemismos en el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad, que los hace ver como un grupo de sujetos “anormales” signados por la deficiencia.

La diversidad cognitiva en relación con el aprendizaje de las matemáticas ha sido estudiada desde el reconocimiento de la discalculia, que al igual que la discapacidad intelectual (DI) se encuentra clasificada en APA (2014) como un trastorno de neurodesarrollo, que afecta en particular el aprendizaje de las matemáticas, desde la comprensión de los números, de las operaciones o del razonamiento lógico. Cuando se revisa la literatura frente a las barreras de aprendizaje que presenta la población con discalculia, se encuentra que la mayor parte de las experiencias de fracaso en matemáticas no necesariamente responden a razones neurológicas, sino que son derivadas de la enseñanza o de situaciones diversas vividas por los alumnos con o sin discapacidad. Las dificultades que presentan niños con bajo rendimiento en matemáticas están relacionadas con una interacción de factores ambientales como la calidad de la educación, las oportunidades de aprender, sin olvidar el desarrollo temprano y el entorno de aprendizaje en el hogar (Broitman y Sancha, 2021; Fritz *et al.*, 2019; Clements y Sarama, 2015; Butterworth, 2005). Es decir que la comprensión de la diversidad cognitiva como un

aspecto natural a los ambientes de aprendizaje contribuya a que, en el diseño de ambientes de aprendizaje, se garanticen las oportunidades de aprendizaje para todas las poblaciones. En correspondencia, este giro aporta al enfoque de la educación matemática desde la libertad, porque promueve la participación y progresión de todos.

En respuesta a la pregunta ¿cómo funciona el aprendizaje? Dehaene (2019) explicita que, en los desarrollos de los últimos treinta años, se ha encontrado en las fronteras entre la ciencia de la computación, la neurobiología y la psicología cognitiva la comprensión de

[...] los algoritmos que utiliza el cerebro, los circuitos involucrados, los factores que modulan su eficacia y los motivos de su tan excepcional eficiencia en los humanos. El funcionamiento de la memoria, el papel que desempeña la atención, la importancia del sueño son descubrimientos igualmente ricos en consecuencias para todos nosotros. (p. 17)

Según Dehaene (2019), para mejorar la enseñanza es indispensable “poseer un modelo mental de lo que ocurre dentro de la cabeza del niño: cuáles son sus intuiciones, correctas o erróneas; cuáles son las etapas por las que debe pasar en su avance, y qué factores lo ayudan a desarrollar sus capacidades” (p. 18). El autor plantea que existen variaciones individuales en el cerebro; en algunos casos aparecen patologías, como la dislexia, la discalculia, la dispraxia o los trastornos de atención, para las cuales ya hay formas de detectarlas y compensarlas; también existen “variaciones muy grandes entre lo que los distintos niños saben, pero eso nunca significa que dejen de tener los mismos algoritmos de aprendizaje” (p. 18), así los recursos que tienden a ser más efectivos para toda la población son aquellos que también lo son para los niños con déficit de aprendizaje.

Finalmente, en la escuela la diversidad cognitiva se asocia con la valoración del coeficiente intelectual; con el diagnóstico de discapacidad intelectual y se forman los eufemismos (Cobeñas, 2021) que hacen daño a la inclusión. En la práctica, cuando se brindan los apoyos requeridos, la discapacidad disminuye; no se debe perder de vista que esta no la determina el diagnóstico médico, sino la interacción con el ambiente y los procesos de participación entre otros. Para ser más explícitos, no es conveniente considerar que la población con discapacidad intelectual no aprende, porque realmente

la complejidad del funcionamiento cerebral refleja que existe una diversidad cognitiva, lo que puede permitir el estudio de los efectos de los dispositivos didácticos como el juego estructurado matemáticamente en el aprendizaje de patrones aritméticos en poblaciones con DI, si se tiene en cuenta que “el entrenamiento del control ejecutivo puede incluso modificar el coeficiente intelectual” (Dehaene, 2019, p. 219) y que un diagnóstico de coeficiente intelectual no determina la capacidad de aprender

[...] el coeficiente intelectual es solo una capacidad de comportamiento y, como tal, está lejos de ser inmutable por la educación. Al igual que cualquiera de nuestras habilidades, su base está conformada por circuitos cerebrales específicos cuyos pesos sinápticos pueden modificarse mediante el entrenamiento. (Dehaene, 2019, p. 219)

En este marco, el giro a la diversidad funcional es la oportunidad para realizar reflexiones didácticas hacia las prácticas que incluyan a todos, desde el conocimiento diferenciado de las poblaciones.

236

La perspectiva incluyente: un programa que apenas comienza en la investigación en educación matemática

Los cuatro giros propuestos por los autores como necesarios desde una perspectiva incluyente en la educación matemática se presentan en la figura 9.15.

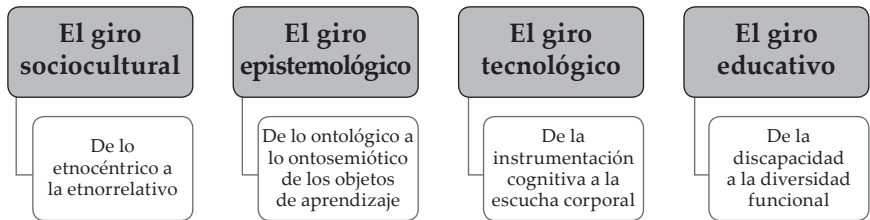


Figura 9.15. *Giros hacia la perspectiva incluyente*

Fuente: elaboración propia.

El diseño de ambientes de aprendizaje desde una perspectiva incluyente debe procurar espacios de enseñanza-aprendizaje, para estudiantes y profesores, que promuevan la disminución de barreras

y que favorezca diferentes presencias de diversidad funcional en el aula de clase. Una educación matemática para todos implica un sistema de reflexión, en el cual profesores e investigadores reconocen *giros* necesarios en la orientación de las matemáticas escolares. El giro de lo etnocéntrico a lo etnorrelativo reconoce en las THA una respuesta a la reflexión didáctica frente a la diversidad funcional en el aula. Este aspecto se complementa con el giro que se da desde lo ontológico a lo ontosemiótico puesto que, al tener significados diferentes de un objeto de aprendizaje, permite que cada uno de los estudiantes se pueda identificar con al menos uno de estos significados. Así se disminuye la exclusión de personas en las prácticas matemáticas de aula y se favorece la interpretación y significación de ese objeto en estudio.

El giro tecnológico reconoce el juego como un dispositivo didáctico, estructurado matemáticamente, que permite la progresión en el aprendizaje de las matemáticas escolares y la organización de las prácticas de enseñanza; además, aporta a la accesibilidad al aprendizaje desde la interacción con el juego, la comprensión misma de las reglas y el acercamiento a la formulación de estrategias en la resolución de problemas. Finalmente, el giro educativo es la oportunidad que se tiene para realizar reflexiones didácticas hacia prácticas incluyentes, con el conocimiento diferenciado de las poblaciones. Por ejemplo, la diversidad en la población sorda, antes de la pandemia, se basaba principalmente en las condiciones particulares de los estudiantes referentes a la discapacidad, el proceso y el tiempo de adquisición de su primera lengua (LSC) y el nivel de esta. Pero a causa de la situación de catástrofe que vivió la humanidad, muchos otros factores que se encontraban en segundo plano entraron a hacer parte principal de esta diversidad y se comparte este problema con cualquier otra población: la familia y su nivel académico; los recursos y conocimientos tecnológicos; el nivel de comunicación entre estudiantes y sus acudientes, cuidadores o acompañantes en el proceso en casa, entre otros. Estos factores afectan la diversidad cultural de nuestros estudiantes; con ello, se ratifica que la comunicación intercultural es el mecanismo por excelencia por el cual las personas de diferentes grupos se perciben y tratan de darse sentido entre sí (Bennett, 2013). Sin embargo, comprender explicar, diseñar, preguntar y valorar, en educación matemática, incorporando los factores mencionados requiere una fenomenografía que informe sobre la presencia de estos en diversos contextos y momentos, en

estructuras sociales, en grupos interculturales, y en las relaciones con fomento de un sentido matemático con sensibilidad de humanidad en todas las personas.

AGRADECIMIENTOS

Las personas autoras agradecen al Doctorado Interinstitucional en Educación y al Centro Acacia de la Universidad Distrital Francisco de Caldas por el apoyo dado a las investigaciones aquí presentadas y a la Comisión Europea por su apoyo y financiación del proyecto ERASMUS+: Higher Education-International Capacity Building-Acacia (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPKA2-CBHE-JP), <http://acacia.digital>, <http://acacia.red>.

REFERENCIAS

- Acacia. (2015). *Discapacidad: guía de detección y trato de la discapacidad*. E. Gutiérrez y Restrepo (Eds.), <https://acacia.red/wp-content/uploads/2018/11/9-Discapacidad.pdf>
- Alba, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alonso, N. (2020). *Articulación de trayectorias hipotéticas de aprendizaje de la aritmética para población sorda en niveles iniciales* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <http://hdl.handle.net/11349/22925>
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Barbosa, F. (2022). *La agrimensura: una posibilidad para el diseño de trayectorias de enseñanza que promueven el aprendizaje de la geometría en la escuela rural* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. En M. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1-20). Intercultural Press.
- Bennett, M. (2013). Intercultural communication. En C. Cortés (Ed.), *Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. SAGE.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 59-68.
- Broitman, C. y Sancha, I. (2021). Diálogos ineludibles entre didáctica de la matemática y educación inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Eds.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Ed. EDULP.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Burgos, M., Bueno, S., Godino, J. D. y Pérez, O. (2021). Onto-semiotic complexity of the Denite Integral: Implications for teaching and learning Calculus. *Journal of Research in Mathematics Education*, 10(1), 4. 10.17583/redimat.2021.6778
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x>
- Broitman, C. y Sancha, I. (2021). Diálogos ineludibles entre didáctica de la matemática y educación inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Eds.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Ed. EDULP
- Calderón, D. y León, O. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calvo, A., Alonso, C., Freire, M., Martínez, I. y Fernández, B. (2019). Game learning analytics: Facilitating the use of serious games in the class. *IEEE-RITA*, 14(4), 168-176. <https://doi.org/10.1109/RITA.2019.2952296>
- Castiblanco, R. y León, O. (2018). *Fundamento conceptual accesibilidad* (F. Bravo y O. León, Eds.). Proyecto Acacia.
- Castro Miguez, L. A. (2020). Formación de profesores de Matemáticas en contextos de diversidad. *Ciencia e Interculturalidad*, 26(01), 36-49. <https://doi.org/10.5377/rci.v26i01.9882>
- Castro Miguez, L. A. (2021). Continuous training of Mathematics teachers to attend populations in contexts of diversity. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(4), 355-364. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3137367>

- Clements, D. y Sarama, J. (2015). *El aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a temprana edad: el enfoque de las trayectorias de aprendizaje* (traducido por O. León et al.). Learning Tools LLC.
- Cobeñas, P. (2021). Pensar la discapacidad para (re)pensar las escuelas. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Eds). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. EDULP.
- Corbalán, F. (1996). Estrategias utilizadas por los alumnos de secundaria en la resolución de juegos. *suma*, 23, 21-32. <https://revistasuma.fespm.es/sites/revistasuma.fespm.es/IMG/pdf/23/021-032.pdf>
- De Guzmán, M. (1984). *Juegos matemáticos en la enseñanza* [Actas de las IV jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas. Santa Cruz de Tenerife]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7767>
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI. Serie Mayor: Ciencia que Ladra.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fritz, A., Haase, V. y Räsänen, P. (2019). Introduction. En A. Fritz, V., Geraldi y P. Räsänen (Eds.). *International handbook of mathematical learning difficulties*. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3>
- Gil-Chaves, D. (2015). La formación de los docentes de matemáticas en Colombia. En B. García (Ed.), *Escuela y educación superior: temas para la reflexión* (pp. 151-170). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 22(2/3), 237-284.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39, 127-135.

- Godino, J. D., Burgos, M. y Gea, M. (2021). Análisis de teorías del significado en educación matemática. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(10), 1-31.
- Howard, S., San Martín, C., Salas, N., Blanco, P. y Díaz, C. (2018). Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Investigación*, 74. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n74/0120-3916-rcde-74-00197.pdf>
- Jullien, V. (2015). *Seventeenth-century indivisibles revisited*. Birkhäuser.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- León, O., Alfonso, G., Bravo, F., Romero, J. y López, H. (2018). *Fundamento conceptual: ambientes de aprendizaje* (F. Bravo y O. León, Eds.). Proyecto Acacia. https://acacia.red/udfjc/?sdm_process_download=1&download_id=1727
- León, O., Bonilla, M., Romero, J., Gil, D., Correal, M., Ávila, C., Bacca, J., Cavanzo, G., Guevara, J., Saiz, M., García, R., Saiz, B., Rojas, N., Peralta, M., Florez, W., y Márquez, H. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad* (Á. López y M. Borja, Eds.). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lopez, J. (2011). Reflexions on Leibniz' proof of the fundamental theorem of calculus. *Research Gate*. <https://www.researchgate.net/publication/275768886> doi: 10.13140/RG.2.1.4804.2405
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527890>
- Martínez, A. M., y León, O. L. (2023). Educación matemática y su proyección en educación incluyente: diálogos desde Iberoamérica. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 3(2). <https://reviem.com.ve/index.php/REVIEM/article/view/89>.
- Martínez, E. (2019). *Juego y trayectorias de aprendizaje de la aritmética inicial en ambientes de aprendizaje que incluyen estudiantes en situación de discapacidad intelectual* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <http://hdl.handle.net/11349/15638>

- Mauris, L. A. (2022). Impacto de la pandemia en la calidad del sistema educativo colombiano. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.005>
- Mena, R. (2014). *The fundamental theorem of calculus*. <http://web.csulb.edu/~rmena/410/Section8.pdf>
- Muñoz, J., Huaman, A. y Siesquén, A. (2021). *Efectos de la pandemia en el desarrollo de los estudiantes*. Universidad EAFIT. <https://www.eafit.edu.co/academia/Documents/efectos-de-la-pandemia-en-el-desarrollo-de-los-estudiantes.pdf>
- Muñoz Villate, W. (2021). Relations between history of mathematics and training of engineers. *Visión Electrónica*, 15(1). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/visele/article/view/17471>
- Muñoz Villate, W. (2022). Elementos para un argumento didáctico desde el estudio histórico del teorema fundamental del cálculo en Newton. *Ciencia e Interculturalidad*, 30(1), 26-39. <https://www.camjol.info/index.php/RCI/article/view/14241/16787>
- Muñoz, W. y León, O. L. (2023). Significados parciales de la integral definida desde un estudio histórico en Newton y en Leibniz. XVI CIEAM (Conferencia Interamericana de Educación Matemática). <https://xvi-ponencias.ciaem-iacme.org/index.php/xvciaem/xvciaem/paper/view/1481/1288>
- Navarro, V., Ricardo, C., Astorga, C., Cano, J. J. y Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 181-208. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.6490>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2014). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Guía de formación n.º 19. https://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/10/CRPD_TrainingGuide_PTS19_Accessible_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción, para el objetivo de desarrollo sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF* (WHO Library Cataloguing-in-Publication Data).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381133>
- Páez, J., Cobos, J., Aguirre, D., Molina, R. y Liévano, L. (2022). Learning analytics: Exploring the hypothetical learning trajectories through mathematical games. *International Conference in Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*, 156-165. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86618-1_16
- Palomá, N. (2018). *Una trayectoria real del juego la escalera vinculada a hipótesis que potencian el aprendizaje de las funciones desde poblaciones diversas* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/14304>
- Panza, M. (2005). *Newton et les origines de l'analyse: 1664-1666*. Librairie Scientifique et Technique Albert Blanchard.
- Perkins, D. N. (2000). *The Eureka effect: The art and logic of breakthrough thinking*. W. W. Norton & Company.
- Pinzón, N. (2021). *Exploración de relaciones entre las ondas electroencefalográficas (EEG) y la trayectoria de aprendizaje de patrones a través del juego la escalera* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/28377>
- Planas, N. (2003). Medidas de apoyo pedagógico, didáctico y organizativo ante el fenómeno del fracaso matemático escolar en alumnos minoritarios. *SUMA*, 42, 23-36.
- Rochera, M., Onrubia, J. y Gispert, I. (1999). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación en la Escuela*, 39, 49-62.
- Rodríguez, G. (2018). *El juego la escalera como dispositivo para la formulación de patrones aritméticos* [tesis de maestría]. Universidad

- Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/14310>
- Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba).
- Sánchez, J. (2015). *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva* [tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Stanescu, R., Pinel, P., Van De Moortele, P., Le Bihan, D., Cohen, L. y Dehaene, S. (2000). Understanding dissociations in dyscalculia: A brain imaging study of the impact of number size on the cerebral networks for exact and approximate calculation. *Brain*, 123, 2240-2255. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/12276481_Understanding_dissociations_in_dyscalculia_A_brain_imaging_study_of_the_impact_of_number_size_on_the_cerebral_networks_for_exact_and_approximate_calculation
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Tripero, T. (2018). La imagen del cerebro que aprende. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 141-148. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/227095>
- Vasco, C. (2011). Formación y educación, pedagogía y currículo. *Colección de la Pedagogía Colombiana*, 1, 15-33.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Harvard University.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *A guide to managing knowledge: Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

Inclusión y equidad en la enseñanza de la biología

Norma Constanza Castaño Cuéllar

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analizan aspectos relacionados con los procesos de racialización que se dan en la enseñanza de la biología y cómo estos originan exclusión principalmente en comunidades diversas minoritarias.

Se evidencia que estos procesos se producen históricamente desde la organización colonial del mundo y siguen subsistiendo aún en nuestros tiempos contemporáneos de auge de la inteligencia artificial.

Además de plantear la urgencia de generar conocimientos alternativos para la enseñanza de la biología, se muestran posibilidades surgidas de experiencias desarrolladas por el grupo de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural en contextos diversos colombianos.

ORGANIZACIÓN COLONIAL DEL MUNDO

El mal llamado “descubrimiento” de América puede ser visto como un proceso de exclusión y negación de lo diferente o como un proceso de inclusión y de imposición de una visión de mundo inscrita en un solo orden y un único sistema. De una u otra manera, este se considera “una colosal empresa técnica y científica” de expropiación en la que las prácticas y conocimientos de los pueblos ancestrales fueron esenciales para dominar el Nuevo Mundo, lo cual implicó formas de apropiación, movilización y traducción de los conocimientos locales que desempeñaron un papel clave en la construcción de conocimientos europeos, convirtiéndolos en legítimos y eruditos (Nieto, 2009).

248

Se plantea que la relación que se da entre conquistadores y conquistados es la de negación, el descubrimiento del otro, que no descubre la alteridad... descubre al bárbaro, como un proceso de naturalización racial basado en el determinismo geográfico y genético (Gómez-Muller, 1997). De este modo, ya en el siglo XIX los criollos colombianos ante el reto de construir una identidad nacional moderna tomaron como referente los debates surgidos desde el conocimiento biológico especialmente en torno al concepto de raza y la promoción del mestizaje biológico, cultural e intelectual como un camino hacia el progreso de la nación, lo cual implicaba eliminar todos aquellos elementos raciales —indígenas y negros— que condenaban al atraso a la naciente república; es el paso del racismo biológico al racismo epistemológico (Albán, 2010).

Aún hoy estas representaciones siguen vigentes. Es así como se plantea en el 2016 respecto a Alexander von Humboldt y su concepto de naturaleza:

[...] revolucionó nuestra manera de ver el mundo natural. Encontraba conexiones en todas partes. No abordaba nada, ni el organismo más diminuto por sí solo. “En esta gran cadena de causas y efectos —dijo— no puede estudiarse ningún hecho aisladamente”. Con esta perspectiva, inventó la red de la vida, el concepto de naturaleza que conocemos hoy. (Wulf, 2016, p. 18)

Sin embargo, en el *Diario de Humboldt. De Turbaco a Mompox* manifiesta:

Por razón de nuestra larga estancia en las colonias españolas, ya conocíamos los maravillosos cuentos con que los indígenas se complacen en fijar la atención de los viajeros acerca de los fenómenos naturales; cuentos que se deben menos á la superstición de los Indios que á la de los blancos, mestizos y esclavos africanos, y que toman con el tiempo el carácter de tradiciones históricas, no siendo sino ensueños de algunos individuos que razonan sobre los cambios progresivos de la superficie del globo. Sin que creyéramos en la existencia de ese terreno antiguamente inflamado, hicimos que nos condujeran los Indios á los Volcancitos de Turbaco, y esta excursión nos ofreció el estudio de fenómenos mucho mas importantes de lo que podríamos esperar.

[...] Estos son los progresos que hacen los indios bajo la dominación española! los españoles mismos, por el contrario, han tomado todo de los indígenas...

[...] Ellos impidieron con la intolerancia religiosa y las leyes, el progreso espiritual de la cultura, la espontaneidad del indio, ellos impidieron que, entre ellos mismos, una antigua y culta sociedad (Inca), hubiera despertado a las demás de su sopor por medio de guerras, y ellos mismos, los españoles, no compartieron absolutamente nada de su propia cultura europea, ya de todas maneras reducida, —no introdujeron ni el torno alfarero, ni el arado, ni el horno para quemar la cerámica.

249

Este proceso nos ayuda a entender cómo se produce aún hoy la expropiación de los conocimientos, se silencian las tradiciones y se invalida la autoridad de los demás (Nieto, 2009) y aquí es donde hay que preguntarse por el rol que desempeña la educación.

El reconocimiento de las diferencias y de las mentalidades

Es paradójico que solo desde 1991 la Constitución política colombiana reconoce que en el país existen 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de población afrocolombiana y el pueblo rom o gitano, y cerca de 68 lenguas amerindias (Hernández, 2005), lo cual lo hace pluricultural y multilingüe. Este reconocimiento se origina principalmente por las movilizaciones indígenas iniciadas en la década de los setenta, que propiciaron un proceso de reafirmación y conciencia de su identidad.

Este reconocimiento hace surgir un nuevo tipo de relación frente a la diversidad étnica, pasando de relaciones de tipo vertical a relaciones horizontales con grupos de población considerados minoritarios, lo que crea la necesidad de asumir un enfoque diferencial que valore y reconozca la diversidad. Entre este reconocimiento se manifiesta en la Constitución Nacional el derecho a una formación que respete y propicie la identidad cultural (artículo 68); ello implica desarrollar procesos educativos que hagan visibles a estos grupos étnicos, para que sus reivindicaciones y necesidades de participación puedan ser atendidas debidamente (Castaño, 2015).

En términos de lo educativo, entonces, el concepto de identidad podría ocupar un lugar principal, dada su relación con el reconocimiento

[...] la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano de tal manera que una persona o un grupo humano puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación, si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo o degradante de sí mismo. (Taylor 2009, pp. 43-44, 50)

RACISMO DE LA INTELIGENCIA

Me inclino por sospechar que los negros son por naturaleza inferiores a los blancos. Apenas ha habido nunca una nación civilizada de ese color de piel, y ni siquiera un individuo eminente en la acción o en la especulación. No existen entre ellos fabricantes ingeniosos, y no cultivan las artes ni las ciencias. Por otra parte, los más rudos y bárbaros de los blancos, como los antiguos germanos o los tártaros actuales, tienen sin embargo algo eminente: su valentía, su forma de gobierno o algún otro particular. Una diferencia tan uniforme y constante no podría darse a la vez en tantos países y épocas si la naturaleza no hubiese establecido una diferencia original entre estas estirpes humanas. Por no mencionar nuestras colonias, hay esclavos negros dispersos por toda Europa, de los que ninguno ha mostrado jamás ningún signo de ingenio, mientras que, entre nosotros, gente baja, sin ninguna educación, llega a distinguirse en todas las profesiones. En Jamaica se habla de un negro que es un hombre de talento. Pero es probable que se le admire por logros menores, como a un loro que llega a pronunciar algunas palabras inteligibles.

Hume (2011, p. 204)

Es importante considerar que el concepto de raza es también una construcción social, histórica e ideológicamente definida. De acuerdo con Agudelo (2002), este concepto surge en el siglo XVIII cuando se propone no solo la existencia de diferencias biológicas, sino también sociales que se concretan en jerarquías. La producción de estas teorías estuvo acompañada de explicaciones científicas sobre la inferioridad de unas razas frente a otras y, por ende, la legitimidad de la dominación por parte de quienes se consideran superiores. Es así como se muestra el poder del conocimiento científico tecnológico, propio de la modernidad, que redundaba en formas de exclusión, a las que Bourdieu (2005) denomina racismo de la inteligencia, que son probablemente las más violentas, dado que trasgreden las valoraciones que las personas hacen de sí mismas.

Es así como desde el periodo colonial, se asimilan los mismos atributos de las personas en condición de discapacidad en Europa; empezaron a ser usados para calificar a los pueblos indígenas “a través de discursos normativos tales como [...] la ausencia de lenguaje, inteligencia primitiva, inmadurez afectiva y cognitiva, comportamientos agresivos, peligrosos, etc.” (Skliar, 2000), lo cual, de una u otra forma, relaciona las diferencias con la inferioridad.

Como manifiesta Delbury (2020), esas comunidades comparten procesos de negación, invisibilización y discriminación, de los que surgen políticas de compensación, protección y asistencia, como forma de reparación. Sin embargo, ese proceso implica contradictoriamente la naturalización de las desigualdades:

[...] es un sistema que hace parecer sutilmente que las desigualdades no se deben a injusticias culturalmente producidas, sino a la falta de capacidad de la adquisición escolar, un modelo de igualdad de oportunidades basado en el mérito, y por lo tanto, un modelo de igualdad que acepta las desigualdades: todas las personas tienen la oportunidad y las que no lo logran, es que no lo merecían.

De la misma forma lo plantea Sarzury-Lima: se hacen leyes para grupos diferenciados, como forma de subordinación: “no son procesos de generación de igualdad real sino de institucionalización y naturalización de la diferencia colonial jerárquicamente clasificada” (2012, p. 16).

Esto continúa siendo evidente aún hoy, como, por ejemplo, en la discriminación racial que ocasionan los equipos responsables de la producción de inteligencia artificial (“Discriminación racial en la inteligencia artificial”, 2020):

- Algunos algoritmos etiquetan la foto de dos personas negras relacionándolas con “gorilas” o con asuntos criminales. (“Google says sorry for racist auto-tag in photo app”, 2015).
- La revista *Science* mostró que un algoritmo utilizado para la atención médica de aproximadamente 200 millones de estadounidenses estaba sesgado en contra de las personas negras.
- La falta de diversidad en los equipos de investigación, en los que hay predominancia de hombres blancos en los equipos de trabajo de inteligencia artificial, podría hacer que les resultara más difícil detectar los sesgos que desarrollan sus algoritmos en contra de otras comunidades raciales.
- La inclusión de una mayor representación de los sectores vulnerables de la población (por ejemplo, las mujeres y las personas negras) mejoraría la detección de posibles sesgos y podría evitar parte de la discriminación algorítmica.
- Los usuarios son principalmente blancos, varones, técnicos, con educación formal, de habla inglesa, de 15 a 49 años, de un país cristiano y del hemisferio norte, lo cual provoca sesgos en la actividad y el contenido de internet que es aprendido por los algoritmos.
- Los datos utilizados para la investigación sobre el comportamiento humano y el entrenamiento de las inteligencias artificiales se basan principalmente en muestras WEIRD: White, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic. <https://anm.decolombia.org.co/discriminacion-racial-en-la-inteligencia-artificial/>

Es importante aquí mostrar cómo aún en nuestra contemporaneidad es necesario no solo el reconocimiento de las diferencias, sino también la inclusión:

Hay aspectos que en la conformación de las comunidades son innegociables e inasimilables. Para millones, el problema no es mantenerse separados sino ser incluidos, llegar a conectarse sin que se atropelle su diferencia, ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural. (García Canclini, 2004, p. 53)

Hay una problemática de la desigualdad que se manifiesta como desigualdad socioeconómica y hay una problemática de la diferencia, visible principalmente en las prácticas culturales, pensando que borrando la primera puede superarse la segunda. A esto Kaplan le denomina *cultura de la pobreza*:

[...] al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual. Estoy pensando en cómo a la cualidad de “pobre” se la connota como atributo de “diversidad”, para dar un caso que es cada vez más evidente; esto es, las notas características de la “cultura de la pobreza” se transmutan en cualidades intrínsecas de la persona o grupo. (2005, p. 78)

253

Los indígenas, por ejemplo, no son ahora diferentes solo por su condición étnica, sino también por las condiciones de desigualdad y exclusión, pero la globalización no se siente perturbada porque haya *diferentes y desiguales*; de ahí que estos términos han sido reemplazados por los de *inclusión* o *exclusión*, bajo la metáfora de la red. Así, los incluidos son quienes están conectados, los excluidos, se caracterizan como sin vínculos, pues no tienen trabajo, no tienen casa, no tienen crédito. Estar marginado es estar desconectado. Ahora el mundo se presenta dividido entre quienes tienen domicilio fijo, documentos de identidad, historial crediticio, acceso a la información y al dinero; y, por otro lado, los que carecen de tales conexiones (García Canclini, 2004). En el plano de la política pública, afirma Molina (2023, comunicación personal), en comunidades vulnerables hay una tendencia a asociar a los diferentes con los desiguales; una forma de propiciar un orden justo es reinsertar a los excluidos.

Respecto a la educación en ciencias de la naturaleza, también es importante propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural, como forma de enriquecer las perspectivas conceptuales y epistemológicas con enfoques semánticos, culturales e históricos. Se requieren enfoques contemporáneos sobre el conocimiento, que lo entiendan más como una actividad orientada culturalmente; así se puede asumir que la educación de las ciencias de la naturaleza requiere ser comprendida dentro de un contexto cultural específico, porque la apropiación y construcción conceptual dependen también de los valores, decisiones y creencias sobre lo que es verdadero, creíble, cognoscible, lógico, para el sujeto que conoce (Molina, 2010).

Parece necesario entonces ocuparse de otras concepciones, que involucren a sujetos y comunidades y que podrían contribuir a la comprensión de nuestras propias problemáticas educativas, en especial las que se suscitan en torno a la formación y a la diversidad cultural, en un país que se asume como biodiverso, pluriétnico y multicultural. Una de ellas es rescatar en la educación, a los sujetos históricos y sociales, como forma de reconocer que la enseñanza está social y políticamente situada y que las tareas de los docentes están involucradas en la apreciación y el análisis de los contextos (Castaño, 2011a).

Así, es posible que aunando las historias locales en la enseñanza de las ciencias se pueda transformar la didáctica en un conocimiento que además de potenciar un aprendizaje significativo, que contribuya a disminuir las desigualdades e inequidades.

Es necesario apropiarse y asumir para la enseñanza las distintas realidades, lo que implica no solo conocimiento, sino también reflexión y comprensión y, sobre todo, visión de mundo presta a modificarse y a transformarse a partir de estas relaciones (Castaño, 2011a).

La cuestión es que, de distintas formas, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en que son producidos. Por eso, la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber universal, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos. (Mato, 2008, p. 106)

Los saberes son producidos en un contexto histórico y social, muestran modos de socialización y apropiación, y contribuyen a contradicciones y conflictos.

En síntesis, *pedagogía, didáctica, saber, poder...* establecen relaciones con la realidad misma, es decir, con lo histórico, lo social y lo cultural. Sin embargo, a mi parecer, están fragmentadas, pues se habla esencialmente de relaciones con los saberes y con los saberes analíticos y en consecuencia occidentales. ¿Pero los sujetos, los seres humanos tangibles, qué lugar ocupan en esta tétrada? Es necesario reconocer que la enseñanza está social y políticamente situada y que las tareas de los docentes están involucradas con la comprensión y transformación de los contextos (Castaño, 2011a).

CONOCIMIENTOS ALTERNATIVOS Y EDUCACIÓN

Los alumnos tendrían la impresión de que se los quiere obligar a ver el mundo con ojos de científico. Mientras que, lo que para ellos tendría sentido sería una enseñanza de ciencias que les ayudase a comprender su propio mundo. Esto no significa en absoluto que quisieran permanecer en su pequeño universo; sino que, para que los modelos científicos cuyo estudio les es impuesto tengan sentido, estos modelos deberían permitirles comprender “su” historia y “su” mundo. O sea, los jóvenes preferirían cursos de ciencias que no sean centrados sobre los intereses de otros (sean de la comunidad científica o del mundo industrial) sino sobre los suyos propios.

Fourez (2002, p. 109)

La enseñanza de la biología en Colombia ha sido influenciada por elementos de poder y de saber provenientes de diferentes instituciones normalizadoras. Los enfoques con los que se ha abordado la enseñanza provienen, aún hoy, más de la estructuración de elementos políticos, administrativos y normativos que del establecimiento de criterios sobre lo que debe ser la función de la enseñanza de la biología.

[...] la enseñanza de la biología en Colombia se encuentra mezclada bajo diferentes enfoques en los ámbitos sociales, políticos y económicos. La concepción de enseñanza es aún confusa y en el orden educativo hemos podido detectarla dispersa o refundida en conceptos como pedagogía y didáctica [...]. Polémicas en torno al origen de la vida, discusión ideológica, raza, higiene, medicina. (Chona, 1998, pp. 6-7)

A partir de la reorganización de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento en la educación básica, se desdibuja y se descentra la atención a los procesos de comprensión e interpretación de lo vivo. El conocimiento biológico se refunde en un enfoque ambientalista, a pesar de que ha tomado la forma de un poder que permite transformar la naturaleza y transformarse a sí mismo, suscitando discusiones por sus implicaciones éticas, políticas y hasta económicas (Chona, 1998).

Como se evidencia, los conocimientos son producidos en un contexto histórico y social, y muestran modos de socialización y apropiación; por ello contribuyen a contradicciones y conflictos. Por su origen, los conocimientos son diversos y múltiples, pero he aquí otra vez el poder: se convierten en rivales; organizan jerarquías sociales de quienes los poseen y los practican (Castaño, 2015). Los conocimientos son siempre de algunos y no de todos; reflejan relaciones de dominación: “saber algo, no es poseer algo: es poder hacer” (Beillerot, 1998, p. 24).

Hoy en tiempos de globalización, la didáctica se concibe más según el logro de los fines de la educación en las distintas disciplinas, a tal punto que se privilegian los resultados desde una ideología de la eficacia. La perspectiva de la didáctica como poder impone saberes y los normaliza para regular, pero también provoca discursividad y disposición. Es decir, los saberes constituyen un universo sociológico; nos apropiamos de ellos para dominar (Camilloni *et al.*, 2007).

Si se considera el campo de la educación como una labor pedagógica y en beneficio de la sociedad en su conjunto, se pueden elaborar propuestas, críticas y alternativas, pues como lo plantea Leff (1986, p. 36) “el conocimiento no se constituye independientemente ni se da en un vacío ideológico”. Es en esta perspectiva que el concepto de contexto podría requerirse como forma de articular el conocimiento, la pedagogía y la didáctica en entornos particularmente diversos (Castaño, 2015).

Desprovistas de contexto, las palabras y las acciones carecen de todo significado. Esto es válido no solo para la comunicación humana a través de las palabras, sino para cualquier otra clase de comunicación, de proceso mental, de espíritu: como plantea Bateson:

[...] incluso para aquel que le dice a la anémona cómo crecer y a la ameba qué debe hacer a continuación.

[...] Afirmo que sea cual fuere el significado de la palabra *contexto*, es una palabra apropiada, necesaria, para describir todos estos procesos tan remotamente vinculados. Podrían habernos enseñado algo acerca de la pauta que conecta: que toda comunicación exige un contexto, que sin contexto no hay significado, y que los contextos confieren significado. (1980, pp. 26, 28)

Hills (citado en Molina, 2010) considera que muchas veces los conceptos científicos son extraños para los estudiantes, y que el aprendizaje puede mejorarse a través de actividades de intercambio cultural. Wilson (citado en Molina, 2010) plantea que para que la enseñanza de las ciencias sea efectiva, se debe tomar en cuenta explícitamente el contexto cultural, el cual podría proporcionar los escenarios para que dicha enseñanza sea útil.

Es importante reflexionar en la enseñanza de la biología desde lo contemporáneo, pues comprende una mirada que se descentra de su enseñanza convencional fundada en un contenido interdisciplinar, para circunscribirse en un horizonte de posibilidades donde el pilar de lo contemporáneo se aborda desde un marco histórico, que problematiza la complejidad de la enseñanza, el replanteamiento hacia nuevos diálogos en un escenario plural epistémico y ontológico a propósito de la construcción de significados frente a la vida y lo vivo, atendiendo a diversos contextos y realidades educativas (Castaño, 2011c).

Problematización y puesta en contexto

[Lo que se requiere] son “encuentros directos” con las personas, musgos, aves y otros seres en sus hábitats nativos; un tipo de encuentro “cara a cara” que nos libera de la racionalidad económica omnipresente, a través del descubrimiento de otras cosmovisiones y formas de vida. En estas experiencias de campo la diversidad biocultural deja de ser un mero concepto y comienza a ser una experiencia de re-encuentros con seres humanos y no humanos, con quienes co-habitamos. Sus singularidades son inaprehensibles a través de un pensamiento universal abstracto.

Rozzi y Froderman (2007, p. 14)

El conocimiento biológico es hoy un conocimiento indispensable para la ciudadanía en general. Se piensa que hay aspectos que atañen a la enseñanza de la biología, que requieren una comprensión de fenómenos complejos y la reconsideración de las relaciones ecosistema-cultura-biopolítica, la reconfiguración de las concepciones acerca del conocimiento científico y biológico en particular, al igual que de su enseñanza. Se trata de adoptar una postura crítica frente a perspectivas universalistas que inciden en la invisibilización de los conocimientos de comunidades diversas dado que producen exclusión e inequidad (Castaño, 2011b).

Se plantea que es necesario establecer relaciones entre las formas políticas contemporáneas, la educación y la búsqueda de alternativas posibles en contexto, de lo que somos para gestar propuestas alternativas que involucren a todos los sectores de la sociedad, como un ejercicio de libertad y solidaridad humana (Castaño, 2011c).

Es necesario propiciar una ruptura de la relación saber/poder en paradigmas de control, de dominación y homogenización, a partir de la transformación de las representaciones que la academia tiene acerca de los otros, democratizando el conocimiento biológico y poniéndolo a la disposición de las comunidades, por la trascendencia que implica en la vida de las personas, de las sociedades y de la construcción de un país que se asume como biodiverso, pluriétnico y pluricultural, pero al que la educación poco le ha aportado (Castaño, 2011a).

Una mirada plural

Es importante reconocer desde el pluralismo epistemológico las prácticas sociales como constructoras de conocimientos y a las comunidades vinculadas a su entorno, a su hábitat y al ecosistema del que forman parte. Este problema epistemológico de reconocimiento de las diferencias, de la diversidad y de los contextos, tiene según Olivé:

[...] importantes consecuencias ético-políticas y socio-económicas, no sólo para proteger a los conocimientos tradicionales y sus legítimos propietarios, sino para desarrollar un auténtico modelo de sociedad del conocimiento que sea plural, democrática y justa, que ofrezca las condiciones para un aprovechamiento social del conocimiento, y con la capacidad de generar el nuevo conocimiento que requiera para la comprensión y resolución de sus problemas. (2009, p. 30)

Es decir, se trata de una epistemología que supera las dicotomías y esencialismos, aunque estos tienen más un carácter ontológico, construidas por el conocimiento científico occidental (Castaño, 2019).

Lo ontológico como la búsqueda de sentido

Es importante cuestionar y superar las dicotomías clásicas occidentales que producen exclusión, tales como sujeto-objeto, realidad-conciencia, hombre-mundo, también la oposición ontología-cultura. La cultura, las significaciones, lo “imaginario” en general poseen, según Merleau-Ponty, una “inscripción ontológica”, son “parte” de nuestra experiencia del Ser” (Ramírez, 2004, p. 10).

Sin embargo, es necesario construir un concepto de ontología más complejo (Escobar, 2013):

[...] las ontologías no preceden ni existen independientemente de nuestras prácticas cotidianas [...]. Si no es el dualismo, si la vida está siempre en conexión, ¿entonces qué? La respuesta obvia inmediata a la desconexión, el aislamiento y demás, por supuesto, es reconectarse —con los otros, los cuerpos, el mundo no humano, la corriente de la vida—.

259

En esa perspectiva emerge la idea de relacionalidad, que Escobar entiende como una ontología en la cual

[...] nada preexiste a las relaciones que la constituyen; en la que la vida es [...] interrelación e interdependencia, siempre y desde el comienzo: nada existe por sí mismo, todo interexiste, nosotros inter-somos con todo en el planeta. (2013, p. 35)

Se precisa que es posible renovar los procesos de formación de maestros de biología desde una perspectiva epistemológica y ontológica con elementos como los siguientes:

- El conocimiento no surge de ideas abstractas, proposicionales, se construye en contextos socioculturales y tiene connotaciones ideológicas, en las que entra en juego el poder, lo cual ubica al ser humano como constructor de conocimiento, inserto en un contexto social que le brinda situaciones que constituyen un sistema de significaciones. Es importante entonces darle

sentido a la experiencia en la construcción de conocimientos propiciando relaciones con los mismos procesos cognoscitivos (Castaño, 2019).

- Es tan relevante para la enseñanza de la vida favorecer cuestionamientos a las concepciones de mundo que condicionan formas de comprender los fenómenos como aceptar que el conocimiento no es universal, es diverso, cambia de acuerdo con el tipo de sociedad, con el tipo de cultura, es histórico; de la misma manera que existe un conjunto de relaciones sociales, culturales y de poder que condicionan los marcos de investigación y unas maneras de pensar (Castaño, 2011b, p. 569).
- Los ontoconceptos pueden cumplir un papel en la enseñanza de las ciencias, lo que posibilita construir una visión integrada y ordenada de redes de significados y prácticas, considerando aspectos socioculturales, ontológicos y epistemológicos. Para la enseñanza de la biología, *vida* puede corresponder a una ontoconcepto, lo cual lo sitúa en el componente metafísico de una teoría científica como elemento integrador (Castaño, 2015).

La enseñanza de la biología como práctica cultural

La Universidad Pedagógica Nacional desarrolló bajo mi coordinación un proyecto que buscaba la construcción social de universidad en diálogo permanente con las comunidades, para generar acciones que respondieran a problemáticas locales y regionales. Con ese fin, se establecieron vínculos no solo con el sector educativo, sino también con los sectores político, social, económico y productivo (Castaño, 2009).

Este proyecto se desarrolló con dos tipos de poblaciones:

- Comunidades campesinas mestizas del Valle de Tenza¹ ubicadas en el altiplano andino, especialmente con jóvenes con pocas opciones de vida, pues tienen precarias condiciones

¹ La población del Valle de Tenza tiene un alto porcentaje de necesidades básicas insatisfechas que se manifiesta en mala calidad del agua potable, desnutrición, inadecuados hábitos

socioculturales y se encuentran en una región en la que predominan el narcotráfico y los grupos armados.

- Comunidades indígenas de La Chorrera^{2 3}, en la Amazonía colombiana, en condiciones que amenazan su supervivencia física y cultural.

En el proceso, se desarrollaron tres programas curriculares para la formación inicial de docentes en la región de Valle de Tenza y en Putumayo, con poblaciones campesina mestiza y uno para la región indígena. Asimismo, se construyeron programas de proyección social con el propósito de alcanzar el reconocimiento de saberes, la valoración de lo propio, la formación de redes y los procesos de comunicación y participación.

Las acciones desarrolladas se relacionaron principalmente con la construcción colectiva de universidad (Castaño, 2009); se propiciaron procesos educativos a través de los cuales las comunidades locales, manteniendo su propia identidad y su territorio, transforman o fortalecen sus dinámicas sociales, culturales, productivas y de comprensión del mundo en aspectos relacionados con:

alimentarios y falta de atención en salud. Las condiciones de desempleo y bajos ingresos inciden en el bajo nivel de organización y liderazgo social.

2 La Chorrera-Amazonas está ubicada al sur del país, habitada por cuatro pueblos: Uitoto, Okaina, Muinane y Bora. Allí sucedió el genocidio propiciado por la explotación del caucho, a inicios del siglo xx. Es una de las zonas con mayor biodiversidad del planeta y según la cosmogonía uitoto un lugar sagrado, en el que se creó el mundo. Estas razones inciden en la alta valoración que especialmente los ancianos y caciques tienen de sus conocimientos ancestrales.

3 La vulnerabilidad de estos jóvenes ha propiciado que su condición sea aprovechada como fuerza disponible en actividades ilícitas o de alto riesgo, y ha propiciado un ambiente de desmotivación generalizado. Por su parte, hay altos niveles de desnutrición y enfermedad que han venido diezmando a la población, razones que hacen temer por su extinción física y cultural.

El proceso educativo de la comunidad se orienta hacia la formación de maestros para la Amazonía en particular, con el propósito de recuperar los conocimientos ancestrales y el diálogo de saberes que aporte a la consolidación de un gobierno propio y fortalezca su plan de vida. Consciente de las problemáticas que la aquejan, la comunidad solicita que la universidad enseñe los conocimientos occidentales, a la vez que en el plan de estudios se involucren sus conocimientos propios.

1. Aporte de elementos conceptuales que contribuyan a la construcción de sentido en la formación de educadores y como forma de orientar el desarrollo social.
2. Indagación acerca de experiencias, prácticas y saberes locales que posibiliten la innovación curricular y el intercambio de conocimientos con las distintas comunidades.
3. Generación de procesos de comunicación que propicien la participación de las comunidades en procesos de desarrollo local.

Desde esta perspectiva se adopta un enfoque intercultural, el cual implica reconocernos en y desde la diferencia, evitando anular las otras miradas. Esto significa valorar y legitimar los pensamientos y las prácticas distintas a las académicas convencionales, rompiendo con la idea de imponernos epistemológicamente a las culturas y grupos humanos definidos en la alteridad. Desde este presupuesto han surgido procesos como:^{4 5}

- Reconocimiento de los conocimientos locales en asuntos como las prácticas agrícolas campesinas mestizas e indígenas, las

4 En Valle de Tenza esto ha propiciado la valoración de los conocimientos propios, de esta forma se constituyó en el 2008 la Escuela Campesina como proyecto educativo abierto en el cual se valoran las prácticas artesanales agrícolas, junto con los profesores y estudiantes de la Universidad. El propósito es generar identidad y pertenencia, y sentido de cooperación y solidaridad. Esta Escuela tiene como resultado inicial la creación de la Red de Productores Agroecológicos, que buscó organizarse colaborativamente y certificar los sistemas de producción ecológica (Mejía, 2008).

5 Es importante resaltar que en La Chorrera hay una alta pluriculturalidad de los estudiantes, pues hay diecisiete uitoto, siete bora, un muinane, un okaina, un afroingano y un ingano esto ha enriquecido mucho más la interacción y ha hecho posible el reconocimiento, la comprensión y valoración cultural entre las mismas comunidades que allí habitan.

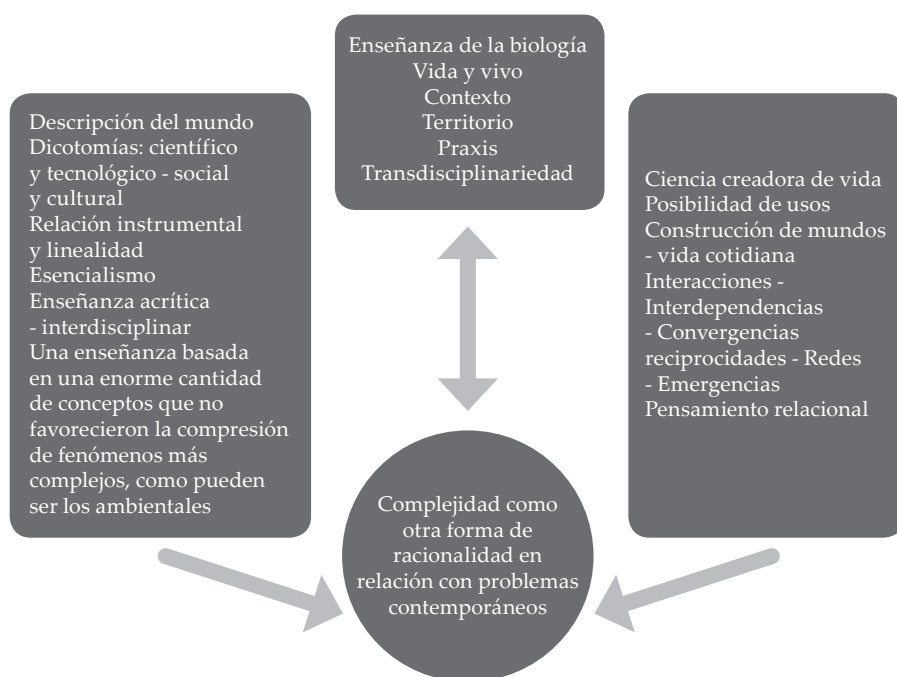
Cada uno de estos pueblos tiene una Ley de Vida, normas de convivencia basadas en la dignidad de la vida humana, la integridad moral y personal, la tradición y la cultura; al igual que la protección de todos los seres vivos. Esta Ley de Vida gira en torno a conceptos de justicia, tales como el consejo para los Uitoto; la protección, el amor y el equilibrio, para los Bora; la armonía y el cuidado para los Okaina; y el espíritu de ayuda para los Muinane (Azicatch, 2008). La investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Biología tiende a fortalecer estos conceptos a través de la armonización de los conceptos adquiridos o recuperados por ellos (Henao, 2009). En el currículo se involucraron los conceptos fundamentales del plan de vida de estos pueblos, como una visión filosófica propia.

concepciones acerca de la naturaleza y su relación con lo humano, acerca de la vida y de lo vivo, el reconocimiento y valoración de las cosmogonías indígenas.

- Visibilización de conocimientos relacionados con el valor de la familia y las distintas formas de crianza de los niños; los valores en relación con las expresiones artísticas, especialmente la música campesina, las danzas rituales indígenas y cómo desde ellas se contribuye a construir tejido social (Castaño, 2009).

En lo que se refiere al proyecto educativo en Valle de Tenza se identificaron núcleos generadores de conocimiento que orientaron el diseño de los currículos, tales como el potencial humano y las necesidades locales; el fortalecimiento de la identidad, los valores culturales y los determinantes biogeográficos de la región; las diversas poblaciones en sus propios entornos que a la vez se constituyeron en espacios de aprendizaje; al igual que las formas y maneras de organización y producción de la comunidad. En los currículos, estos núcleos se convirtieron en ambientes de formación humanístico y de desarrollo social, para los que se diseñaron asignaturas que recogen los conocimientos locales o aportan a los objetivos de formación, como Región, Cultura y Sociedad; Historia y Problemática Rural en Colombia; Escuela, Familia y Contexto; Investigación, Participación y Comunidad, entre otros (Castaño, 2009).

Sobre esta base y después de realizar consultas a las comunidades indígenas de La Chorrera, se contextualizó el currículo de la Licenciatura en Biología, de manera que allí el plan de estudios está basado en su plan de vida y se diseñaron asignaturas propias, como Cosmovisión, Naturaleza y Plan de Vida; Construcción de Mundo, Aprendizaje y Cognición; Territorio, Cultura e Identidad; Lengua Propia, Pensamiento Profundo, Desarrollo Sustentable y Amazonía (Castaño, 2009).



264 **Figura 10.1.** Enseñanza de la biología según una perspectiva compleja y contemporánea

Fuente: elaboración propia.

La enseñanza de la biología desde una perspectiva contemporánea va más allá de una mirada conceptual, se puede relacionar con los contextos próximos, lo cual puede aportar argumentos para hacer lectura de realidades y por esa vía fortalecer el sentido crítico de los estudiantes, la toma de decisiones, el conocimiento del entorno próximo, de su cultura y de los conocimientos que allí se encuentran; es decir de sus propias experiencias (UPN, 2017). De esa manera, se amplía la mirada hacia la comprensión de distintas dimensiones de la enseñanza de la biología, como la social y cultural, fortaleciendo identidad y el reconocimiento de prácticas sociales para la comprensión y el cuidado de la vida y lo vivo (Castaño, 2019) (véase la figura 10.1).

El concepto de *vida* puede ocupar un lugar fundamental para resolver problemáticas contemporáneas que requieren una comprensión de fenómenos complejos, la reconfiguración de las concepciones acerca del conocimiento científico y biológico en particular, al igual que de su enseñanza, al mismo tiempo que se propicia la transformación de esas realidades (Castaño, 2019).

Se trata de desarrollar un enfoque sistémico y complejo, de construir puentes entre las disciplinas, identificar y caracterizar convergencias e incluso ir más allá, involucrando, los conocimientos ancestrales de pueblos que han sabido conservar la naturaleza durante siglos en forma eficaz y así hacer posible construir conocimientos distintos, desde una mirada intercultural (Castaño, 2019).

Castaño (2015) resalta la importancia de indagar por las concepciones acerca de la vida y su relevancia para la enseñanza de la biología. Se enfatiza en que la vida es un fenómeno situado espacial y temporalmente, corresponde a una actividad y no a una teorización. Desde este punto de vista, se resalta la importancia de comportamientos y prácticas, así como la relevancia de aspectos no solo biológicos sino también sociales, estéticos y conceptuales. Es así como de acuerdo con la mirada occidental se encontró que el reconocimiento de la vida es en primera instancia de carácter intuitivo, como forma de lograr la supervivencia y la reproducción. Por eso se articula con muchos aspectos de la vida humana.

Las concepciones de vida se han venido constituyendo históricamente con diversidad de significados de tipo biológico, social, estético, filosófico e incluso pedagógico. Aunque la biología se ha ocupado exclusivamente de lo vivo, es notorio que una de las principales dicotomías construidas por Occidente ha sido la que dividió el vivir de los seres humanos del de los otros seres vivos. Son evidentes los esfuerzos por lograr una conceptualización de vida. En ese sentido, lo primero es plantear que no es posible considerar una definición única. Se discute que por su complejidad tampoco se puede restringir a un conjunto de propiedades esenciales, como se acostumbra a construir las explicaciones objetivistas (Castaño, 2015).

Así, se puede configurar una didáctica de la biología con un carácter situado e intercultural, con base en estas relaciones y complejidades, que configure diálogos plurales a través de los cuales se pueda constituir un campo de conocimiento, con base en una ontología relacional que permita, no solo deconstruir dualismos, sino también construir sentidos desde las prácticas sociales constituidas a partir de realidades complejas y visiones de mundo diversas y, desde luego, otras biologías alternativas que permitan reconocer la riqueza de las diferencias, de la que surjan otros cuestionamientos, otras realidades, otras deslocalizaciones (Castaño, 2015).

¿Alternativas?

La enseñanza de la vida y lo vivo tiene implicaciones pedagógicas, por cuanto re-configura lo que tradicionalmente se ha entendido por enseñar biología. Amplía el panorama de debates y lo contextualiza con elementos contemporáneos como la diversidad epistémica, la memoria biocultural, la diversidad biocultural y la necesidad de situar los procesos de enseñanza en los órdenes epistemológicos y ontológicos (Castaño, 2017).

Se propone identificar y caracterizar concepciones articuladoras con un carácter ontológico que permitan pensar y actuar en favor de un vivir común y su acontecer histórico, en el que no hay absolutos ni esencialismos, pero sí complejidades emergentes, procesos, continuidades, complejos ecosociales, redes, interacciones, interconexiones, interdependencias, contexto y contextualidad, pluralidades (Castaño, 2015).

Es importante propiciar el reconocimiento de la experiencia como constructora de comportamientos, prácticas y conocimientos según la idea de aprendizaje para la supervivencia, no solo biológica sino también social. También lo es asumir la relevancia de aspectos biológicos, sociales, existenciales, estéticos y conceptuales en la vida de los niños, adolescentes y jóvenes. Darles cabida a las emociones, a lo espiritual, a la fantasía, a todos aquellos aspectos que configuran la existencia humana, a la plena realización en el plano de la cultura, a la significación cultural, a la historicidad de todo existir humano (Castaño, 2019). Concebir el uso político de las distintas configuraciones sociales, involucrar los hechos biológicos en los procesos de aprendizaje, en prácticas de vida, en procesos de conocimiento.

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, yendo más allá de discusiones que se centran en lo étnico, es una apuesta por el reconocimiento y la enseñanza de la diversidad biológica y cultural del país, desde el diálogo de saberes y el respeto por el otro (humano y no humano).

En el contexto del proceso que está viviendo el país, se ratifica la urgencia e importancia de enseñar la vida y lo vivo, en contextos particulares, como forma de fortalecer el reconocimiento de los otros como seres vivos, que necesitan de un cuidado y manejo para mantener su condición. Asimismo, es la posibilidad de que cada ciudadano

sea partícipe de la toma de decisiones que afectan la diversidad biológica y cultural del país. Se trata de entender que la enseñanza de la vida y lo vivo es una vía para humanizarnos (Castaño, 2017).

Es pertinente pensar en la enseñanza de la vida y lo vivo de acuerdo con una perspectiva de la didáctica, lo cual implica asumirla fundamentalmente para dar cuenta de una postura epistemológica del maestro, contextualizada con las realidades de los estudiantes y permitir acercarse a sus comprensiones sobre el mundo, lo vivo y la vida. Junto a esto, evidenciar el lugar de los conocimientos científicos en las dinámicas sociales, políticas, económicas y ambientales y, por qué no, en la posibilidad de una conciencia liberadora “para que en realidad se pueda generar una transformación no sólo del individuo sino también de la sociedad” (Tole, 2013, p. 44).

REFERENCIAS

- Agudelo, C. E. (2002). *Poblaciones negras y política en el Pacífico colombiano: Las paradojas de una inclusión ambigua* [tesis de doctorado]. Instituto de Altos Estudios de América Latina, Universidad La Sorbonne Nouvelle, París III.
- Albán, A. (2010). *Seminario Educación, Diversidad e Integración. Doctorado Interinstitucional en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Azicatch. (2008). *Plan de vida y abundancia de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce de La Chorrera*. Alta Voz Comunicaciones.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu Editores.
- Beillerot, J.; Blanchard, C., Mosconi, N. (s. f.). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2005). *El racismo de la inteligencia*. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/113294>
- Camilloni, A., Cols, E. y Basabe, L. F. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Castaño, N. C. (2009). Construcción social de universidad para la inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina* (pp. 183-206). Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco)
- Castaño, N. C. (2011a). Construcción social de Universidad para la inclusión: La formación de licenciados en Biología con

- pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En D Mahecha Rubio (Coord.), *La Educación Superior en la Amazonia hoy: inclusión, pertinencia y financiación en los programas de formación. Memorias del Seminario Internacional*. Universidad Nacional de Colombia sede Amazonía. Marzo del 2011.
- Castaño, N. C. (2011b). La enseñanza de la Biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural: Aproximaciones epistemológicas. *Bio-Grafía*, 7, 560-586.
- Castaño, N. C. (2011c). De la epistemología constructivista piagetiana: El reconocimiento de la cultura y de la diversidad para la formación en escenarios culturalmente diversos. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 107-122. <https://doi.org/10.17227/01203916.844>
- Castaño, N. C. (2015). Las relaciones modernización, educación, conocimiento, poder y la urgencia de construir formas alternativas de pensamiento para la educación en ciencias. En P. Archila, A. Aristizábal, E. Bustos, N. Castaño, C. El Hani, R. Hernández et al., *Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones* (pp. 123-144). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castaño, N.C. (2017). Enseñanza de la biología y diversidad cultural. *Boletín Voces y Encuentros en Investigación*, 1, 57-62.
- Castaño Cuéllar, N. C. (2019). *Concepciones de vida, cosmogonía Muruy, enseñanza de la biología y diversidad cultural: perspectivas ontológicas y epistemológicas* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/25974>
- Chona, G. D., Castaño Cuéllar, N. y Cabrera, F. (1998). Lo que nos dice la historia de la enseñanza de la biología en Colombia: una aproximación. *Tecné, Episteme y Didaxis, TED*, 4, 5-10.
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1) 1-15.
- Discriminación racial en la inteligencia artificial. (2020). *Ethic*. <https://ethic.es/2020/09/discriminacion-racial-en-la-inteligencia-artificial-sesgos/>
- Escobar, A. (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: la tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. *Tabula Rasa*, 18, 15-42.
- Fourez, G. (2002). Scientific education in secondary schools. *Didaskalia*. 21.

- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gómez-Muller, A. (1997). *Alteridad y ética desde el descubrimiento de América*. Akal.
- Google says sorry for racist auto-tag in photo app. (2015). *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2015/jul/01/google-sorry-racist-auto-tag-photo-app>
- Henao, L. G. (2009). *Informe de proyección social* [trabajo inédito]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, A. y Pinilla, D. (2005). *Visibilización de la población étnica en el Censo General de 2005: análisis comparativo de los principales indicadores demográficos*. http://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo5.html
- Humboldt, A. (s. f.) *Viajes por Colombia: de Turbaco a Mompo*. <https://www.banrepcultural.org/humboldt/turbaco1.htm>
- Hume, D. (2011). De los caracteres nacionales. En M. Ramírez, *Ensayos morales, políticos y literarios* (p. 204). Trotta.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En C. Kaplan y S. Llomovatte (Coords.), *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto* (pp. 75-98). Noveduc.
- Leff, E. (Coord.). (1986). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI.
- Mahecha Rubio, D., Goes Alves, A., Gonçalves de Oliveira, Â., Oliveira Alencar, S., Do Nascimento Mascarenhas, S., Martins de Souza, C., Figueiredo Cardoso Rodrigues (...) Peláez, L. (2011). *La educación superior en la Amazonia hoy: inclusión, pertinencia y financiación en los programas de formación*. Memorias del Seminario Internacional. Universidad Nacional de Colombia. Sede Amazonia. Instituto Amazónico de Investigaciones Imani.
- Mato, Daniel. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Mejía, M. F. (2008). *Informe Escuela Campesina y Red de Productores Agroecológicos* [trabajo inédito]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Molina, A. (2010). Una relación urgente: enseñanza de las ciencias y contexto cultural. *EDUCYT*, 1(1), 76-88.
- Nieto, M. (2009). Ciencia, imperio, modernidad y eurocentrismo: El mundo Atlántico del siglo xvi y la comprensión del nuevo

mundo. *Historia Crítica*, 1(39E). <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/615/1.php>

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En B. de Sousa Santos. (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). Muela del Diablo.

Ramírez, M. (2004). Bases para una filosofía culturalista: de la ontología a la ética. *Devenires*, 10, 13.

Rozzi, R. y Frodeman, R. (2007). Integrando las ciencias ecológicas y la ética ambiental en la conservación biocultural de los ecosistemas templados subantárticos de Sudamérica. *Environmental Ethics*, 30, 9-16.

Sarzuri-Lima, M. (2012). *Escenarios (des)colonizadores*. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad: las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili (Coord.), *Códigos para la ciudadanía: la formación ética como práctica de la libertad*. Santillana.

Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Tole, E. (2013). *Enseñanza de la temática Evolución en una institución de contexto religioso* [trabajo de grado]. Especialización en Enseñanza de la Biología, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Accesibilidad cognitiva y lectura fácil: herramientas para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual

Libia Vélez Latorre

El hacer parte del Club de Lectura me ha permitido confiar más en mí, tener mayor autonomía y poder demostrarle a mi familia todas mis capacidades, en especial a quienes no han confiado en mí. GERALDINE MUNÉVAR (Joven con discapacidad intelectual del Club de Lectura. UPN. 2022).

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta en su primera parte las proximidades a los conceptos actuales de discapacidad y discapacidad intelectual (DI) a partir de instancias y organizaciones mundiales dirigidas fundamentalmente a su diagnóstico, caracterización y clasificación. Las perspectivas y caracterizaciones que se presentan dan cuenta de la evolución terminológica y el actual enfoque sistemático que acentúa de manera esencial las capacidades y derechos humanos

y legales de la *DI*. Sobre esta base teórica, en la segunda parte, las cifras y situaciones que muestran las desventajas y vulnerabilidades de las personas con discapacidad intelectual advierten que hay menores posibilidades educativas con respecto a personas con otras discapacidades y situaciones frecuentes de exclusión en la educación. Se destacan, en este sentido, las dificultades de accesibilidad cognitiva a la información que presentan los estudiantes con *DI*, lo cual compromete los procesos de lectura y escritura así como el avance de las actividades escolares, además de generar restricciones para el acceso a otros niveles de la educación, lo que en últimas representa barreras en oportunidades para la participación y la inclusión.

En la tercera parte, se presenta la accesibilidad cognitiva como un derecho y una condición para entornos accesibles e inclusivos, disposición social inclusiva que posibilita la comprensión del mundo, de la información del entorno. En este sentido, se introduce la lectura fácil, un mecanismo para garantizar a las personas con discapacidad intelectual la accesibilidad de los contenidos. En otras palabras, se considera una herramienta que facilita la comprensión de la información y, por ende, un mayor el acceso al aprendizaje. Se relacionan los aspectos más relevantes del uso y la implementación de la *LF*, con ejemplos ilustrativos de dos proyectos pedagógicos investigativos desarrollados en el contexto del Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (*Pradif*). El capítulo finaliza con unas conclusiones y proyecciones preliminares que dan cuenta de la experiencia académica, formativa y educativa en la implementación de la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil con personas con *DI*.

PROXIMIDADES A LOS CONCEPTOS ACTUALES DE DISCAPACIDAD Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL (*DI*)

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (*Cepal*) afirma que

el concepto de discapacidad en que se basan las mediciones de la situación de las personas con discapacidad ha evolucionado mucho en las últimas décadas. Se ha dejado atrás el modelo médico histórico que, en esencia, consideraba a la discapacidad como un problema personal de salud, causado directamente por una enfermedad, un trastorno o un accidente, que requería asistencia médica y

rehabilitación individual para facilitar la adaptación de la persona afectada a su nueva situación. (DANE, 2022, p. 12)

Hacia 1997, se dio el tránsito hacia el modelo social de la discapacidad que fundamentalmente distingue entre una deficiencia y la discapacidad, esta última considerada el resultado de la interacción entre la deficiencia y el entorno (Vélez y Manjarrés, 2020).

A decir del DANE (2022) en el estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia, el enfoque de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se basa en el modelo biopsicosocial de la discapacidad, que se sintoniza con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), la cual “tiene como objetivo promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (p. 14).

Después del enfoque propuesto por la OMS surge de la discusión entre el modelo médico histórico y el social una perspectiva biopsicosocial que define la discapacidad como un problema a la vez social y personal, que requiere no solo de atención médica y rehabilitadora, sino también de apoyo para la integración social, cuya superación exige cambios tanto personales como en el entorno. En el 2001, la OMS publicó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la cual brinda una descripción puntual de las dimensiones biológicas, individuales y sociales de la discapacidad (DANE, 2022).

A su vez, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define la discapacidad como

un concepto que evoluciona y que resulta de la *interacción* entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en *igualdad* de condiciones con las demás. (ONU, 2006, p. 1)

En Colombia actualmente la atención educativa se rige por los preceptos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la normativa nacional en materia de educación. Así lo mencionan Ruiz *et al.* (2022), quienes presentan un panorama de

la ruta que se ha trazado en materia de política educativa nacional, pasando desde paradigmas funcionales, clínicos e instrumentales al tránsito actual por los principios de la inclusión.

Ahora bien, para abordar el concepto de Discapacidad Intelectual se presenta de acuerdo con sus más recientes actualizaciones, definidas por la oms (2011), la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) y la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2021), que históricamente han elaborado información para su comprensión y las pautas para su definición, diagnóstico y clasificación.

La décimo primera edición de la *Clasificación internacional de enfermedades* (CIE-11, 2018) de la oms establece que

los trastornos del desarrollo intelectual se refieren a un grupo de afecciones etiológicamente diversas originadas durante el periodo del desarrollo y caracterizadas por un funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo significativamente inferiores al promedio, que se encuentran aproximadamente dos o más desviaciones típicas por debajo de la media. (AAIDD, p. 39)

276

En el *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales DSM V* (2013), la *discapacidad intelectual* (trastorno del desarrollo intelectual) se define como

un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Dentro de los criterios que deben cumplirse se resaltan los dos siguientes:

1. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas e individualizadas.

2. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socio-culturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad. (AAIDD, p. 17)

Por su parte, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2021) precisa que

la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, el cual se define operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años. (p. 37)

Allí mismo se define el funcionamiento intelectual como la integración de los siguientes puntos:

- a. Las características que habitualmente definen la inteligencia, como razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia.
- b. Las habilidades que habitualmente se incluyen en los test estandarizados de evaluación de inteligencia.
- c. La visión consensuada de que el funcionamiento intelectual está influenciado por otras dimensiones del funcionamiento humano y por los sistemas de apoyos. Las limitaciones en el funcionamiento intelectual suelen traducirse en dificultades en el pensamiento y el aprendizaje, el razonamiento y la planificación, y el aprendizaje a partir de la experiencia. (AAIDD, pp. 46-47)

En la tabla 11.1 se evidencian algunos ejemplos de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.

Tabla 11.1. *Ejemplos de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual*

Área de funcionamiento	Ejemplos de limitaciones significativas
Pensamiento y aprendizaje	• Dificultades en la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje rápido y en la capacidad para aprender a partir de la experiencia.
Razonamiento y planificación	• Dificultades de planificación y ejecución. • Menor competencia interpersonal y para la toma de decisiones. • Dificultades en la resolución de problemas sociales y en el pensamiento flexible.
Aprendizaje a partir de la experiencia	• Dificultades para generalizar el aprendizaje adquirido en experiencias y situaciones previas. • Mayor vulnerabilidad o riesgo de victimización. • Tendencia a negar o minimizar la discapacidad. • Deseo de agradar a figuras de autoridad. • Posible ingenuidad, inocencia o sugestión.

Fuente: elaboración propia, a partir de la AAIDD (2021).

A su vez, la conducta adaptativa se define como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas y desempeñadas por las personas en su vida diaria. Las limitaciones en habilidades adaptativas disminuyen la capacidad de la persona para adaptarse con éxito a las demandas de su entorno (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD], 2021).

En la tabla 11.2 se encuentran ejemplos de limitaciones significativas de la conducta adaptativa.

Tabla 11.2. Ejemplos de limitaciones significativas de la conducta adaptativa

Dimensión de conducta adaptativa	Ejemplos de limitaciones significativas
Habilidades conceptuales	• Limitaciones en la planificación independiente, la resolución de problemas o el pensamiento abstracto. • Dificultad para elegir una buena solución cuando se enfrenta a un problema o situación. • Dificultad para utilizar de manera eficaz ideas o símbolos, como funciones matemáticas o nociones temporales. • Dificultad para comunicar pensamientos o ideas de manera efectiva. • Dificultad para autodirigirse, planificar u organizar actividades futuras de su vida. • Dificultad para anticipar las consecuencias de su conducta. • Dificultades en habilidades académicas (lectura, escritura, aritmética). • Dificultad con el dinero/ conceptos financieros.

Fuente: elaboración propia, a partir de la AAIDD (2021).

Las tres definiciones presentadas coinciden en dos aspectos: el primero, en que la DI se origina o comienza durante el periodo de desarrollo; y el segundo, en que incluye o se caracteriza por limitaciones del funcionamiento intelectual y de las habilidades adaptativas o del comportamiento adaptativo en los dominios o habilidades conceptual, social y práctico. La diferencia entre el término *trastorno del desarrollo intelectual* definido por la *Clasificación internacional de enfermedades* (CIE) 11 de la OMS con el de *discapacidad intelectual* (AAIDD) está en que el primero busca proporcionar un sistema internacional de clasificación de enfermedades, sus etiologías y un marco para recoger datos de salud; y el segundo proporciona una definición operativa del diagnóstico, la clasificación y los apoyos según un enfoque sistemático e integrador.

Como cierre de estas perspectivas expuestas, puede identificarse la evolución de la terminología, que ha pasado de *deficiencia mental* a *retraso mental* y desde el 2011 a *discapacidad intelectual*. Unido a ello se encuentra el enfoque sistemático de la DI que ha introducido la AAIDD en los últimos años y que hace énfasis actualmente, entre otros elementos, en

una perspectiva de capacidades y derechos humanos y legales, la naturaleza multidimensional y socioecológica de la DI, un enfoque holístico de las limitaciones en el funcionamiento humano y el papel esencial que desempeñan los apoyos individualizados para mejorar el funcionamiento humano y los resultados personales. (AAIDD, p. 17)

CIFRAS Y SITUACIONES QUE MUESTRAN LAS DESVENTAJAS Y VULNERABILIDADES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

280

Podríamos empezar diciendo que el acuerdo sobre una medición válida de la discapacidad ha sido un proceso largo. El Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas propuso un breve conjunto de preguntas para los censos o encuestas del 2006, que abarcaban ámbitos funcionales esenciales y actividades de los adultos. A continuación, se desarrolló un módulo específico para niños con el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Las preguntas adaptan las estadísticas de discapacidad al modelo social y resuelven graves problemas de comparabilidad. Su tasa de adopción está aumentando, pero a un ritmo lento (Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad, 2020).

En el más reciente informe global de Inclusión Internacional (Red Internacional de Personas con Discapacidad Intelectual y sus Familias) se afirma que “aunque no se tiene una cifra absoluta de las personas con discapacidades intelectuales en todo el mundo, se estima que existen 130 millones de personas con discapacidad intelectual y sus familias y la gran mayoría vive en la pobreza” (Inclusión Internacional, 2006, p. 3). Se menciona además que independientemente del país donde residan, una de las poblaciones que más vive en condiciones de pobreza, aun en los países más ricos, es la población con discapacidad intelectual, lo que deja a estas familias

más propensas a la pobreza en comparación con la población general. Asimismo, se indica que casi todas las personas con discapacidad intelectual están desempleadas o sus familias no cuentan con los mismos ingresos que el promedio, puesto que los padres deben dejar sus trabajos remunerados, trabajar menos horas o renunciar a ascensos para proporcionar los cuidados necesarios a su hija o hijo.

Con respecto a los derechos, a la participación y la autodeterminación, los informes revelan que a los niños, jóvenes y adultos con discapacidades intelectuales no se les impulsa ni guía para que comuniquen sus propias ideas, expresen sus deseos, o decidan por sí mismos. Esto incrementa la falta de oportunidades, el desempleo y, por ende, la pobreza, que tiene incidencia en la participación y la inclusión, como se demuestra a continuación:

Menos del 5 % de niños con discapacidades terminan la educación primaria, lo que deja a las personas sin los conocimientos y habilidades para empleo, sin las aptitudes básicas de alfabetización, sin las redes de apoyo que vienen con la inclusión, sin reconocimiento de los demás sobre la contribución que prestan. El impacto de la exclusión de la escuela se extiende a los miembros de la familia que cuidan de los niños que no asisten a la escuela y son por tanto incapaces de participar en el mercado laboral. Las consecuencias a largo plazo en cuanto a la desigualdad entre los géneros, la mala salud, el aislamiento y el abuso, la pobreza familiar y las viviendas precarias son irrefutables. (Inclusión Internacional, 2006, pp. 62-63).

Los estudios e informes relativos a la discapacidad intelectual realizados en las últimas décadas confirman que los niños y jóvenes con discapacidades intelectuales tienen menos posibilidades de educarse que los otros niños y jóvenes con otro tipo de discapacidad y que, además, en gran medida son excluidos de la educación regular, situación que acarrea consecuencias significativas, por lo general para toda su vida.

En el plano nacional, el Informe Alternativo al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Fundación Saldarriaga Concha (FSC) indica que

de acuerdo con el Censo del 2005 en Colombia el 6,4 % de la población tiene alguna discapacidad, es decir que para una población total

estimada en 48 millones de personas en 2015, más de 3 millones de colombianos tendrían alguna discapacidad [...] podría decirse que en 2016 la población colombiana con discapacidad se encontraría alrededor de los 7,2 millones de personas [...]. A pesar del subregistro es posible saber que el principal tipo de discapacidad reportado fue en la movilidad (discapacidad física) con cerca del 14 %, el segundo es la intelectual o cognitiva con cerca de un 7 %, seguida en tercer lugar de la múltiple con el 5,3 %. (2016, pp. 31-33)

En Colombia existen dos grandes enfoques para la medición estadística de la discapacidad: la primera es el set de preguntas sobre dificultades en el funcionamiento humano, recomendada por el Grupo de Washington para realizarse en censos y encuestas, enfoque utilizado en operaciones estadísticas del DANE. La segunda es la adoptada para los registros administrativos, principalmente el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud y Protección Social (DANE 2022, p. 14).

282

El Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS, 2020), por medio del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad informa que el 2,6 % de la población colombiana presenta alguna discapacidad. En concreto, dicho porcentaje corresponde aproximadamente a 1 302 418 personas con discapacidad en Colombia, concentradas principalmente en Bogotá (18,3 %), Antioquia (13,8 %), Huila (5,1 %), Santander (4,7 %) y Cali (4,2 %). Este porcentaje equivale a alrededor de 234 435 personas en Bogotá.

Por su lado, la Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2020) indica que en Colombia hay 2,65 millones de personas con discapacidad (4,12 % de la población del país), quienes reportaron tener dificultades en los niveles de severidad 1 o 2 según la escala del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad.¹

1 Para dar mayor claridad sobre el reporte de estas dificultades, es importante señalar que la lista breve de preguntas sobre funcionamiento evalúa si la persona encuestada tiene una discapacidad a partir de las respuestas a las preguntas que evalúan la dificultad para llevar a cabo seis actividades básicas universales (funciones): la visión, la audición, la movilidad, el cuidado personal, la cognición y la comunicación. No se pregunta al entrevistado si tiene una “discapacidad”, sino que, con base en sus respuestas a las seis preguntas, se determina si se trata de una persona “con discapacidad” o “sin discapacidad”. Se entiende que *discapacidad* significa un mayor riesgo de que su participación social se vea limitada. Los encuestados que responden con Mucha dificultad o No puedo realizar esta actividad en al menos una de las seis preguntas sobre funcionamiento deben considerarse personas con discapacidad de cara al desglose de datos, en particular los relativos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se

Actualmente el MSPS se encuentra en el proceso de modernización del Registro, con el objetivo de articularse con la certificación de discapacidad y superar la visión del modelo médico que lo sustentaba. Este nuevo registro anexa el modelo conceptual de la CIF, es decir, el modelo biopsicosocial (interacción entre aspectos corporales, individuales, sociales y ambientales) para permitir identificar las deficiencias en las funciones y estructuras corporales y también las limitaciones de la actividad y la participación de acuerdo con la Resolución 113 del 2020, que lo establece y reglamenta (DANE, 2022).

Al respecto habría que decir que, si bien con el nuevo registro se espera mayor precisión en los datos de los colombianos con discapacidad, en particular, la identificación de aquellos con DI se diluye en el registro puesto que está basado en la CIF que no contempla las dimensiones de la discapacidad intelectual definidas en el modelo multidimensional de la AAIDD, lo que, a su vez, permitiría diferenciarla de la discapacidad cognitiva (definida por el coeficiente intelectual). En otras palabras, al no existir pruebas específicas que determinen la DI, no es posible contabilizar cuántas personas con DI hay verdaderamente en Colombia. Por consiguiente, se considera que se requieren otros estudios que posibiliten una panorámica más clara acerca del registro de personas con DI en el país.

En cuanto a la educación de personas con discapacidad intelectual, se encuentra que por cada mil estudiantes matriculados en las instituciones educativas oficiales colombianas, 22 han sido categorizados como estudiantes con discapacidad, siendo la discapacidad intelectual la categoría con mayor proporción de estudiantes, con un 50,6 %, seguida de lejos por la categoría de discapacidad psicosocial, con 11, 85 % (Fundación Saldarriaga Concha, 2020).

Los procesos de educación inclusiva se tornan problemáticos y complejos en muchos de los casos, puesto que más allá del acceso, se requieren procesos pedagógicos estructurados que posibiliten el aprendizaje continuo y los logros académicos de los estudiantes con discapacidad intelectual, donde se realicen los apoyos y ajustes razonables que se requieran, además de un acompañamiento continuado que les dé un lugar de participación plena y unas opciones a futuro que estén acordes a sus intereses, posibilidades y habilidades.

trata de personas cuyas limitaciones funcionales las ponen en riesgo de exclusión si se topan con barreras físicas, informativas, actitudinales o institucionales en su entorno (DANE, 2022).

Hay que mencionar que el acceso a la educación infantil y básica de niños con DI se ha incrementado de manera importante en Colombia. Sin embargo, en experiencias de práctica, proyectos pedagógicos investigativos, testimonios de maestros, familias y estudiantes con DI, se encuentra con bastante frecuencia que los niños y los jóvenes en su proceso escolar tienen acceso a la información, pero una gran parte de esta no es accesible cognitivamente, lo que se expresa en dificultades para comprender la información, las instrucciones de sus profesores, los textos, las evaluaciones, las guías impresas, entre otros. En forma directa, esta situación en primer lugar tiene implicaciones fundamentales en los procesos de lectura y escritura, y en el desarrollo de las actividades escolares, lo cual vulnera la autoestima, la autodeterminación, la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el derecho a una vida con calidad y la participación como expresión fundamental de la inclusión.

Finalmente, los bajos niveles en lectura y escritura que alcanzan identifican de manera representativa los avances académicos, lo que a menudo produce una especie de “promoción automática” a lo largo de sus grados escolares. En consecuencia, los estudiantes con DI que terminan el proceso han llegado a un nivel de competencias académicas que no corresponde con la finalización del bachillerato; lo que, por supuesto, restringe para unos su proyección educativa en otros niveles y, para otros, influye en el abandono escolar debido a la desmotivación frente al aprendizaje, los pocos avances académicos y las barreras que encuentran en la escuela para comprender el entorno y sentirse parte de él.

ACCESIBILIDAD COGNITIVA (AC): DERECHO Y CONDICIÓN PARA ENTORNOS ACCESIBLES E INCLUSIVOS

De acuerdo con la Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo² (Feaps) (2014): “Entre las características de una sociedad moderna está su preocupación por que el respeto de los derechos humanos no se vea obstaculizado por la inexistencia de condiciones de accesibilidad adecuadas a las necesidades de todas las personas” (p. 9).

² Antes Feaps, hoy Plena Inclusión, es una red de organizaciones que vela por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en España.

La AC se reconoce, entonces, como la condición que una sociedad debe cumplir en los entornos, procesos, bienes, productos y servicios para que todas las personas puedan comprender, practicar y utilizarlos de forma autónoma, cómoda y natural. El propósito es facilitar la comprensión de la información para hacerla accesible, en la perspectiva de la igualdad de oportunidades, la inclusión, la participación con equidad y el derecho de las personas a vivir con calidad.

De esta forma, la AC se refiere a recomendaciones que deben tenerse en cuenta en el acceso, el diseño y el desarrollo de entornos, productos, bienes y servicios para que estos puedan ser utilizables por personas con discapacidad intelectual o déficits cognitivos.

La Convención de Naciones Unidas de Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en su artículo 9 sobre accesibilidad, conviene que “los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información”. De esta forma, se reconoce la accesibilidad cognitiva como un derecho que tienen las personas para poder comprender el mundo en el que viven.

Igualmente, la AC da paso a garantizar otros derechos, como lo pone en evidencia Planeta Fácil (Hinojosa, 2023) en la siguiente información:

- **Salud.** Para que un médico le hable a la persona de forma fácil en su consulta. También para que los medicamentos tengan prospectos en lectura fácil.
- **Empleo.** Para que los exámenes de acceso a las oportunidades laborales sean fáciles de entender. También para que el trabajo esté adaptado a las necesidades de las personas y que las explicaciones se hagan de manera sencilla.
- **Educación.** Para que todas las personas puedan estudiar en una escuela de educación formal, con igualdad de oportunidades respecto de los demás estudiantes sin discapacidad.

- **Justicia.** Para que las personas puedan entender lo que le dicen en un juicio.
- **Ocio.** Para que cuando la persona vaya a una exposición vea la descripción de un cuadro en lectura fácil.
- **Participación.** Para que cuando la persona vaya a reuniones de diferente tipo, le den la información fácil de entender.

Ahora bien, con respecto al aprendizaje de los estudiantes con DI, en el cual intervienen, por una parte, las áreas de funcionamiento intelectual: pensamiento y aprendizaje, razonamiento y planificación y aprendizaje a partir de la experiencia, la AC se convierte en una herramienta para minimizar dificultades relativas a la resolución de problemas de carácter académico y social, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje rápido y el pensamiento flexible, entre otros. Lo mismo puede decirse de la conducta adaptativa, esencialmente de las habilidades conceptuales en las que la AC puede disminuir, por ejemplo, las limitaciones en la planificación independiente, en el uso eficaz de ideas o símbolos como funciones matemáticas o nociones temporales; en la comunicación efectiva de pensamientos o ideas, en las habilidades académicas de lectura, escritura y aritmética, en el manejo del dinero y los conceptos financieros.

Tal como lo expresan Gómez y Lorenzo:

En el caso particular de las personas con discapacidad intelectual, resulta clave la accesibilidad cognitiva, para lo cual podrán considerarse la aplicación de diversas medidas que favorezcan una mejor comprensión de la información del entorno tales como señales simplificadas, pictogramas, encaminamientos, documentos en lectura fácil, o medidas de accesibilidad web. Entre otros posibles, en el entorno escolar todas estas medidas resultan cruciales para favorecer la inclusión de este alumnado y la oferta de una educación de calidad en igualdad de oportunidades al resto de discentes. (2018, p. 100)

Particularmente en Colombia se encuentran muy pocos antecedentes de trabajos sobre AC, podría decirse que es una propuesta que se está empezando a desarrollar en el país. La consolidación

del uso de la AC como forma de acceso al aprendizaje posibilitará la educación inclusiva como derecho consagrado en el artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas de Derechos de las Personas con Discapacidad, y, para los estudiantes con DI, facilitará procesos más apropiados para sus necesidades y posibilidades como sujetos con unas características particulares que deben tenerse en cuenta.

LECTURA FÁCIL (LF): HERRAMIENTA POSIBILITADORA DEL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Agenda 2030 se propone mejorar la situación de las personas con discapacidad, para lo cual incluye la discapacidad en algunas de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en el 10.2: de aquí al 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión, situación económica u otra condición. Para la potenciación y promoción de la inclusión social de las personas con discapacidad, la accesibilidad cognitiva como derecho y condición para que los entornos sean accesibles e inclusivos desempeña un papel significativo. Unido a ello se encuentra la lectura fácil, que “surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él, haciendo la información más clara y sencilla” (Feaps, 2012, p. 21).

Según García (2011), la lectura fácil es

una herramienta que pretende ser una solución para facilitar el acceso a la información, la cultura y la literatura, debido a que es un derecho fundamental de las personas, que son iguales en derechos, con independencia de sus capacidades. No sólo es un derecho, sino que permite el ejercicio de otros, como el de participación, para tener la opción de influir en decisiones que pueden ser importantes para su vida, así como la posibilidad de desenvolvimiento autónomo de cualquier persona en un entorno como el actual que produce la mayor cantidad de texto de la historia, tanto en soporte físico como en digital. (p. 21)

Con lo anterior se evidencia que la lectura fácil es una herramienta que facilita la comprensión de la información, por lo que es necesario aclarar que no es una simple síntesis, resumen o traducción que infantiliza o resta importancia a la literatura. Por el contrario, se caracteriza por mantener la marca del autor original (en caso de ser adaptación) y hacer posible una lectura para todos, independientemente de los niveles de comprensión. “Las adaptaciones de textos a [la] LF no deben considerarse textos menores o mermados [...]. El objetivo es que todas las personas tengan acceso a contenidos escritos, ya que sin esta herramienta, no tendrían acceso a ningún tipo de texto” (García, 2011, p. 25).

También es pertinente esclarecer que la LF no es un método para enseñar a leer y escribir a las personas en general ni a aquellas con discapacidad intelectual. Es un mecanismo para garantizar la accesibilidad de los contenidos, ya sea en tipos de textos físicos, sitios web o en espacios accesibles, como un club de lectura, lo que favorece la comprensión, la comunicación y la autonomía de las personas con discapacidad.

288

En este punto, se presentarán los aspectos más relevantes del uso e implementación de la LF, basándonos en el curso de autoformación Lectura Fácil: Introducción a la Adaptación de Plena Inclusión.³

Cada persona tiene diferentes niveles de comprensión, por este motivo se pueden adaptar los documentos en tres niveles de dificultad:

1. Nivel sencillo

- Para personas con baja comprensión de lectura y escritura.
- Las frases deben ser cortas, sencillas y acompañadas de imágenes siempre.

³ Plena Inclusión es una red de organizaciones que vela por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en España.

2. Nivel medio

- Para personas que sí tienen comprensión de lectura y escritura.
- Las frases son más largas y se incluyen palabras menos conocidas.
- Hay imágenes de apoyo para ciertas cosas necesarias.

3. Nivel avanzado

- Para personas que tienen un alto nivel de comprensión en lectura y escritura.
- Se pueden construir párrafos.
- Hay muy pocas imágenes de apoyo.

289

Se consigue de esta manera ofrecer una información de calidad, ya que explica la información de manera clara, sencilla y directa, lo que le permite al lector recordar con mayor facilidad la información y favorece su independencia, pues al comprender la información, podrá participar y expresar sus ideas de manera autónoma garantizando los derechos de accesibilidad, educación, participación y cultura.

A continuación, se presentan las pautas, pasos y características para la creación de textos en LF:

1. Definir el proyecto (creación o adaptación).
2. Hacer una lluvia de ideas (hacer un esquema de la información principal, identificar el vocabulario que se vaya a utilizar).

3. Definir el tipo y la extensión del texto (a qué público va dirigido, cuál es la necesidad de los lectores, cuál es el nivel de adaptación y qué elementos van a acompañar el texto).
4. Pensar en qué se quiere transmitir (guion gráfico: se hace el borrador del texto, para luego revisar si se debe añadir o quitar información, si deben cambiar palabras difíciles o reorganizar la presentación del texto).
5. Adaptar las ideas (después de revisar el guion gráfico se prepara el texto para su versión concluida).
6. Revisar la adaptación en LF para su validación (lo hace un equipo conformado por dinamizadores que son expertos formados en LF y por validadores que son personas con DI).

Del mismo modo, para el diseño y la organización del texto deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos.

En cuanto al tema y texto:

1. Información ordenada: Se debe empezar y acabar la idea con un mismo tema.
2. Forma de texto: Evitar texto en columnas, debe ir en horizontal. En caso de colocar texto en bloques, debe separarse con márgenes.
3. Margen: Colocar el texto en el margen, no hay que justificar.
4. Cantidad de información: Limitar el número de frases por página, que además deben ser frases cortas y concretas.

Ejemplo:

Definición original de *accesibilidad cognitiva* dada por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi):

Característica de los entornos, procesos, actividades, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que permiten la fácil comprensión y la comunicación.

Definición de *accesibilidad cognitiva* en lectura fácil:

Característica que tienen las cosas, los espacios o los textos que hace que los entiendan todas las personas.

Para el diseño estético:

1. Papel: se debe usar un tamaño de papel de fácil manejo, el cual debe poder imprimirse y fotocoparse.
2. Cantidad: evitar guías o libros de muchas páginas, mejor dividirlos en series para no perder la motivación.
3. Fondo: usar un fondo que facilite la lectura, no muchos colores, sin fotos, ni texturas (no influirá que el texto lleve imágenes o títulos de varios colores, siempre y cuando el fondo sea neutro).
4. Título: mantener un mismo estilo de título en el texto, además este debe dar información del contenido.

Con relación a las recomendaciones de imágenes:

1. Coherencia: las imágenes deben complementarse con el texto, deben ser comprensibles sin necesidad de una explicación.
2. Objeto: la imagen debe ser solo del objeto del que se va a hablar en ese apartado para no desviar la atención. Por ejemplo, si se está hablando de un caballo, debe ser solo la imagen del caballo y no toda la granja.
3. Pictogramas: evitar el uso de pictogramas para representar algo que no tiene imagen, ejemplo: el amor, pues es muy abstracto.

4. Frecuencia: usar la misma imagen para la misma palabra en todo el documento.
5. Edad: las imágenes que se usen deben ser apropiadas para la edad del lector, a fin de no infantilizar.
6. Tamaño: deben tener un tamaño suficiente para ser visibles.
7. Cantidad: evitar el uso de demasiadas imágenes, eso también puede confundir al lector.
8. Posición: las imágenes deben ir en la margen izquierda y el texto a la derecha.

En lo que corresponde a la ortotipografía:

Esta hace referencia a la ortografía y tipografía. En la LF también se deben seguir las reglas ortográficas, sin embargo, se debe tener en cuenta que no dificulten la comprensión de los textos, por ejemplo:

- No se debe escribir en mayúscula todo el texto para evitar confusiones, además en algunos casos específicos hay personas que no identifican o comprenden todas las letras mayúsculas.
- Usar signos de puntuación para ordenar o hacer un listado.
- Usar interlineado 1,5 para evitar confusiones.
- Hacer uso del punto para separar ideas y evitar el punto seguido.
- Evitar el uso de otros signos, como %, (), ... Pero sí se puede usar ¿?, ¡! o tildes para acentuar.

- Usar la raya para iniciar diálogos, y las comillas solo si es necesario.
- El tipo de letra debe ser fácil de leer. No usar cursiva, mayúscula o letras muy juntas.
- Usar moderadamente la negrita o el subrayado de palabras. Evitar efectos de colores, sombras o bordes.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES PRELIMINARES

Acerca de la implementación de la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil con personas con DI, en el Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (Pradif), adscrito a la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional hemos realizado con docentes en formación de la carrera, dos proyectos pedagógicos investigativos en los últimos dos años (Herrera *et al.*, 2022; Acosta *et al.*, 2023). En estos se han abordado centralmente las temáticas de la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil en niños y jóvenes con discapacidad intelectual. De estas experiencias investigativas resaltamos algunas conclusiones:

Si bien se identifican unas características de aprendizaje en las personas con DI relativas a dificultades que se centran en los niveles de atención, de memoria y el desarrollo de habilidades comunicativas y lenguaje, las capacidades que tienen mayores déficits —puede ser la memoria para algunos, el razonamiento y planificación para otros, también la capacidad de aprendizaje o de resolución de problemas—. Se precisa reconocerlas en cada persona para proyectar los apoyos adecuados en relación con la claridad en las instrucciones, los tiempos de repuesta a las preguntas y tareas, el uso de los ejemplos de la vida cotidiana, el lenguaje sencillo, los juegos, los apoyos visuales, las pausas activas, el material adaptado con variedad de temas y las actividades de trabajo en equipo.

La lectura fácil como una herramienta de comprensión lectora facilita el acceso a la información y a la cultura; influye no solo en la participación, sino también en la toma de decisiones, el desarrollo

de un sentido crítico, el fomento de la creatividad y la imaginación, lo que es importante para el desempeño en cualquier contexto de las personas con DI.

Al usar la LF algunos niños comenzaron a leer de manera más fluida, disminuyendo la lectura silábica; además, se les facilitó completar los textos y responder a preguntas de comprensión lectora que se realizaban en las actividades. También empezaron a ubicar las palabras en categorías de vocabulario, comprendiendo su significado y reconociendo el sonido de cada uno de los grafemas, lo que permitió mayor confianza en el momento de leer en voz alta, disminuyendo la lectura silábica y vacilante. Por su parte, se fomentaron espacios de lectura con el empleo de estrategias didácticas para el reconocimiento del vocabulario y la creación de los hábitos de lectura, posibilitando mayor comprensión de los textos.

Concretamente en la escritura, se observó una disminución en omisiones, adiciones, sustituciones e inversiones, específicamente en los grafemas *b/d*. Los apoyos visuales se fueron disminuyendo paulatinamente en la creación de escritos, debido a que los niños ya reconocían los grafemas y podían estructurar una historia con diferentes palabras dando una estructura y un orden lógico; de esta forma se obtienen más hábitos de lectura y se aplican en su vida cotidiana con cartas para familiares, profesores o cuentos.

Los niños se mostraban más motivados frente al uso de material adaptado por ellos mismos, comprendían más la información, lo que les permitía participar más en las actividades, expresaban sus ideas, contestaban diferentes preguntas de los textos presentados y trabajaban en equipo con sus compañeros para la resolución de problemas.

Pudo evidenciarse la contribución del uso de la LF en los niveles de participación en los contextos escolares y sociales, por medio de los testimonios de las familias y docentes de las escuelas donde los niños se encontraban escolarizados. Así, la LF se constituye en una herramienta para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación plena de los estudiantes con DI.

Si bien el desarrollo de la LF en Colombia es bastante reciente, se espera que las comunidades educativas se interesen y profundicen en el tema como posibilidad de incrementar los aprendizajes de los

estudiantes con discapacidad intelectual que hacen parte de procesos de educación inclusiva y, así mismo, aumentar su participación social. Además, una mayor difusión de esta herramienta minimizaría el desconocimiento frente al tema y las tensiones que lo acompañan, dado que dejaría de verse como producción de textos menores o infantiles y se reconocería como una herramienta de inclusión que cumple también con métodos de redacción en coherencia con los niveles de comprensión que beneficia los procesos educativos, de participación y autonomía en todas las edades y poblaciones.

Del mismo modo, hacer una mayor difusión de esta herramienta llevaría a un alcance significativo en términos de su uso e impacto en temas de inclusión, como en el caso de uno de los proyectos pedagógicos investigativos mencionados, en el que profesionales afines a la educación y bibliotecólogos de la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional conocieron la LF como una herramienta de AC y empezaron a implementar las pautas y pasos para la creación de textos en LF en sus propios escritos expuestos a la comunidad, para así contribuir a espacios más inclusivos.

Lo anterior, debido a que la AC y la LF se constituyen como herramientas para la inclusión social no solo de personas con discapacidad intelectual, sino también con parálisis cerebral, trastorno del espectro autista, problemas de salud mental, dificultades para leer, dificultades de aprendizaje, personas mayores con deterioro cognitivo o personas que no conocen el idioma.

Finalmente, como proyección sería importante realizar investigaciones acerca de la incidencia de la LF en la movilización de los procesos cognitivos de las personas con discapacidad intelectual en distintos niveles educativos.

REFERENCIAS

- Acosta, L., Orjuela, A. y Suárez, N. (2023). *Implementación de la “lectura fácil” en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual*. Colombia. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2021) *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (12.^a ed.). Hogrefe Tea Ediciones.

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM v. Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* (5.^a ed.).
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (Feaps). (2014). *Accesibilidad cognitiva: guía de recomendaciones*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 30 de noviembre). (2020). *Panorama general de la discapacidad en Colombia*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Nota estadística. Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia*.
- Gallego, S. (2021). *Curso de autoformación Lectura Fácil: Introducción a la Adaptación. Plena Inclusión*. <https://formacionabiertaplennainclusion.org/course/view.php?id=62>
- García, O. (2011). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Gómez, M. y Lorenzo, G. (2018). El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Studies on Law and Education*, 29-30: 91-104.
- Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad. (2020). *Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad*. https://www.washington-group-disability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Spanish.pdf
- Herrera, J., Jaramillo, L., Molina, A. y Peñaloza, Y. (2022). *Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con D. 1. Lectura Fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva*.
- Hinojosa, A. (2023). ¿Por qué la accesibilidad cognitiva es un derecho tan importante para todas las personas? *Planeta Fácil*. <http://planetafacil.plennainclusion.org/por-que-la-accesibilidad-cognitiva-es-un-derecho-importante-para-todas-las-personas/>
- Inclusión Internacional. (2006). *Oigan nuestras voces: un informe global. Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión*.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2020). *Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad. Oficina de Promoción Social. I-2020*.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2022). *Perspectivas de la población mundial 2022*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. División de Población. <https://population.un.org/wpp/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Ruiz, O. L, Vélez L. y Manjarrés, D. (2022). El contexto político de las últimas décadas en la educación de las personas con discapacidad en Colombia. En *La educación de las personas con deficiencia: desafíos, perspectivas y posibilidades*. Pimienta Cultural.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*.
- Vélez, L. y Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>

Un patrimonio cultural para todos: la experiencia del Museo Táctil Estatal Homero en Italia

Mariangela Scarpini

Traducción de Connie Cardona

¿UN PATRIMONIO CULTURAL PARA TODOS?

La Constitución, ley fundamental del Estado Italiano, entre los principios fundamentales¹ promueve la tutela del patrimonio cultural. En Europa, el cuidado del patrimonio cultural les compete a los Estados miembros de la Unión Europea, quienes “vigilan la salvaguardia y el desarrollo del patrimonio cultural europeo”.²

1 Se refiere al artículo 9 de la Constitución italiana: “la República promueve el desarrollo de la cultura y la investigación científico-técnica. Tutela el paisaje, así como el patrimonio artístico de la Nación”.

2 Se remite al tratado del funcionamiento de la Unión Europea (documento institucional de la Comunidad Económica Europea, firmado en Roma el 25 de marzo de 1971; sucesivamente modificado por diferentes tratados, entre los cuales se recuerda el Tratado de Maastricht del 7 de febrero de 1992. La última versión fue modificada por el Tratado de Lisboa del 1.º de noviembre del 2009).

En consecuencia, con el panorama normativo, resulta pertinente citar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratificado en Italia en el 2009 y en Europa en el 2010); de hecho, en la sección “Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte” del artículo 30, el inciso 1.º recuerda:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural, asumiendo todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad: a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles; b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles; c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

La idea central es que el patrimonio cultural sea considerado una herencia —para todos y todas— que proviene tanto de nuestra historia como de nuestra geografía. La afirmación anterior conllevaría algunas implicaciones interpretativas, tales como:

1. El heredero tiene necesariamente responsabilidades que, en términos de patrimonio, se traducen no solo en el uso, sino también en la protección de la herencia que le corresponde.
2. Esta cuestión pone un especial énfasis en indagar por la palabra *todos*. *Todos* tiene que ver con el trabajo direccionado hacia los procesos de equidad e inclusión (Dainese, 2018). Sin embargo, existe un camino más fácil, y es “casi todos”. Bajo una concepción de este tipo es probable que las situaciones más desafiantes sean marginadas ya que son susceptibles de presentar condiciones demandantes difíciles de subsanar.

No obstante, el camino fácil comporta implicaciones éticas importantes. Por ejemplo, el hecho de referirse a *casi todos* transforma los derechos (de cada uno) en privilegios (de algunos pocos), así que *todos*, aunque se trate de una palabra difícil, hace un llamado al compromiso, a la acción y a la razón.

Desde esta perspectiva, se hace necesario apostarle a la construcción de una visión amplia y pluralista del panorama educativo, es decir, una visión que sea capaz de propiciar multiplicidad de ocasiones —siempre nuevas— de emancipación, crecimiento, enriquecimiento existencial y personal.

Para que la pedagogía pueda proyectar modalidades de realización, es imprescindible superar el reconocido paradigma “siempre se ha hecho así” o “es imposible hacerlo de otra forma” y actuar en el ejercicio de las diferentes esferas de pensamiento, como la creatividad, intentando observar las cosas no solo como están, sino —sobre todo— como podrían ser.

¿Cómo podría llevarse a cabo en un museo? Bueno, imaginémoslo.

Acerca de los museos existe una infinidad de imaginarios que se pueden *encontrar a la vuelta de la esquina*, por ejemplo, asociar el término a un lugar polvoriento y anticuado que difícilmente invita a la exploración; sin hablar de las implicaciones —que aporta a la vida imaginaria del museo— que presentan los letreros e indicaciones posicionados en la entrada, uno de los más emblemáticos es “no tocar”.

Es muy común que, con el fin de proteger las obras de un museo, estas sean acordonadas con un vidrio o un gran listón que sugiere a los visitantes mantener la distancia, incluso en algunos casos se encuentra la advertencia de una alarma (¡con una caricatura aterradora anexa!).

Este enfoque implica la concepción de un museo, en especial los museos de arte, orientado principalmente hacia la vista, excluyendo totalmente el sentido del tacto. Es en este punto donde vale la pena preguntarse: ¿cuáles podrían ser las propuestas para aquellas personas que usan el tacto como un canal privilegiado de encuentro con el mundo (por ejemplo, una persona invidente)?

En efecto, según una idea de arte y de museología principalmente visual, la accesibilidad se convierte en todo un desafío, en especial para las personas a las que no les es posible usar la vista. Esto pone sobre la mesa una serie de conflictos de carácter constitucional, así como en temas de derechos humanos. Tratándose de un patrimonio que, de acuerdo con la proclamación de normas referidas,

es de todos y de todas; ¿las personas invidentes podrían acceder a una obra de arte? A una escultura, por ejemplo. La respuesta contundente es sí, aunque bien no se tenga una experiencia visual, el arte puede también ser encontrado mediante el tacto. Pero ¿se puede tocar una obra?, ¿un tipo de acercamiento táctil arruinaría la pieza? No se puede dejar a un lado la evidente importancia que tiene proteger las obras que encarnan historias, a veces milenarias, o detalles delicados de un tiempo que nos antecede.

En este punto parece ser que se ha llegado a una encrucijada, una especie de paradoja sin resolver. No podría esperarse menos: nadie dijo que abordar en sentido literal el imperativo “para todos”, sería algo fácil. Sin embargo, las opciones de actuación son variadas: se podría renunciar al objetivo dada su complejidad, o podríamos asumir la misión de buscar y construir vías de superación e inventar nuevas modalidades para relacionarse con el mundo.

La clave está en el aprendizaje, aprender a disfrutar de una obra de arte con el tacto, por supuesto teniendo en cuenta algunas precauciones: manos limpias, toques delicados y suaves. Incluso, cuando no sea posible tener una experiencia de este tipo con las obras originales, proponer copias “táctiles” sería una solución adecuada. Son precisamente estos nuevos caminos los que orientan el accionar del Museo Táctil Estatal Homero, a través de una propuesta multisensorial. Los recorridos y las exposiciones están pensadas en una modalidad de alta accesibilidad, dirigida especialmente a un público invidente, aunque en líneas generales se propone también como una alternativa de interacción con el mundo artístico. Así lo evidencia Fabio de Chirico:³

El personal del museo privilegia un enfoque táctil de las obras en exposición desde una perspectiva didáctica, por otro lado, la riqueza de prototipos y copias permite la lectura e interpretación de la obra de arte como un producto global y complejo de la creatividad, a partir del cual la sinestesia se presenta como un conductor de conocimiento y experiencia, de modo que los demás sentidos no se encuentren sometidos a la vista. Dichos procesos cobran mayor relevancia al considerar las obras realizadas por los artistas contemporáneos, quienes en la mayor parte de los casos requieren una participación completa

3 Director del Servicio de Arte y Arquitectura Contemporánea de la dirección general de Creatividad Contemporánea y Regeneración Urbana del Ministerio de la Cultura.

del usuario, así como una interacción que constituye parte integral del trabajo artístico. (De Chirico, citado en Grassini *et al.*, 2018, p. 7)

Como se verá más adelante, el Museo Homero ha sido pensado por personas invidentes con una especial atención a la sensibilidad táctil. Se trata de un contexto cultural que ha sido proyectado sin barreras y que persigue objetivos fundamentales, como la accesibilidad al patrimonio cultural, así como la inclusión en el ámbito artístico de personas con discapacidad visual. Lo anterior no significa que se trate de un contexto exclusivo o reservado a las personas con discapacidad —que podría ser un error de interpretación— específicamente visual; la propuesta puede ser enriquecedora para todo aquel que logre vencer

[...] un comportamiento hermético y logre adentrarse en el territorio poco explorado de la sensibilidad táctil, logrando descubrimientos inesperados y abriendo espacio un mundo lleno de matices preciosos que dan forma a una nueva experiencia mucho más rica y articulada en un plano cognitivo e inmensamente estimulador desde un punto de vista estético. (Grassini *et al.*, 2018, p. 11)

303

EL DISEÑO UNIVERSAL AL SERVICIO DEL PATRIMONIO CULTURAL

En este sentido, la configuración del Museo se aproxima al diseño universal, entendido como la proyección de artefactos y ambientes accesibles, en la medida más amplia posible, a todos y todas, sin la necesidad de realizar modificaciones o propuestas especializadas (Story *et al.*, 1998). De esta manera, se hace un intento por considerar las particularidades de cada persona y las diferentes exigencias, como por ejemplo el grupo etario o las realidades culturales. Así, para dar cuenta de ese “todos” un producto en general, en este caso el Museo, debe acoger las exigencias de los usuarios, ya sea que tenga nueve años o noventa y nueve.

El lugar que ampara un patrimonio cultural (de todos), para ser efectivamente inclusivo, debe lograr la expansión de su propósito comunicativo, llegar a quien no consigue el acceso a través de las escaleras (porque usa un andador y debe movilizarse empleando el

ascensor), o quien posee una discapacidad auditiva. Sin embargo, se trata de una visión de diseño pensada más allá de la presencia de una condición de discapacidad.

“No me gusta mucho la definición de museo para ciegos”, recalca Aldo Grassini, cofundador y presidente del Museo Táctil Estatal Homero. Pues bien, desde un principio fue pensado como un museo para todos, es decir, para personas con deficiencia visual o invidentes, pero también proyectado como un lugar que puede ofrecer a cualquier persona que entra una experiencia de acuerdo con los propios deseos, intereses, exigencias y condiciones.

[...] nos hemos dado cuenta que [*sic*] tocar es un placer que satisface a todos, y fue así como descubrimos un aspecto que no era tan obvio en ese entonces y tampoco lo es ahora: el tacto no es exclusivo de los ciegos, o de aquellos que lo usan como auxilio o sustituto de la vista, sino que va más allá, es algo especial y particular. El tacto, así como la visión y los demás sentidos, alberga sus propias peculiaridades, y esto quiere decir que mediante el tacto nos podemos acercar a caminos diferentes y alternativos que favorecen el aprovechamiento del arte, también para quien puede ver, logrando usar las facultades táctiles como un valor agregado. Esto nos animó a continuar por una línea que, de hecho, siempre hemos practicado: intentar ofrecer algo que pueda ser de beneficio para todos y, desde mi punto de vista, este concepto es fundamental. (Grassini)

¿Que si parece un desafío? ¡Probablemente lo es! La accesibilidad que caracteriza esta propuesta museística se hace posible invocando un concepto de arte multisensorial, es decir, que se pauta como misión involucrar la persona en su significado más extenso abarcando todos sus sentidos. Tal y como explica Grassini,

[...] el redescubrimiento del tacto y de la posibilidad de reconstruir una imagen de mundo a través de la integración de todos los sentidos (no solo para los ciegos, sino para todo ser humano), desde mi punto de vista, representa la contribución más auténtica que el Museo Homero pueda ofrecer a la cultura de nuestro tiempo. (2018, p. 132)

A continuación, se afrontarán algunas implicaciones pedagógicas que resultan de la puesta en escena de este museo táctil, el cual invita y provoca a sus invitados con el lema (que es posible leer desde el ingreso): *Prohibido no tocar*.

LA PROPUESTA DEL MUSEO TÁCTIL ESTATAL HOMERO

Mi esposa y yo, siendo viajeros apasionados, nos hemos encontrado en repetidas ocasiones con prohibiciones absurdas típicas de los museos: ¡no se puede tocar!, si pensamos en una inversión de roles, decir esto a un ciego sería como decir a quien puede ver que está prohibido mirar. A partir de esta exasperación, mi esposa tuvo la maravillosa idea —que inmediatamente me apresuré a apoyar— de recoger en un solo lugar las reproducciones de las más grandes obras de arte y así permitir también a las personas ciegas, conocer y disfrutar la belleza de las obras maestras del ingenio humano. Así es como nace la idea del Museo Homero: el huevo de Colón, algo que en el fondo resulta absurdamente simple, casi obvio. Nosotros fuimos los primeros en el mundo en pensar esto, o al menos, los primeros en hacerlo. Comoquiera que haya sido, en 1993 nace el Museo Homero, desde entonces hemos sacado adelante este compromiso. Un trabajo que nace como museo distrital y que gracias al financiamiento regional ha sido reconocido como Museo Estatal. (“Con gli occhi e con le mani”, 2017)

305

El párrafo anterior es la anécdota contada por Aldo Grassini, presidente del museo y profesor de Historia y Filosofía por treinta y siete años, donde nos relata cómo surge este interesante y ambicioso proyecto. El Museo Homero actualmente se encuentra en la majestuosa Mole Vanvitelliana en plena entrada de la ciudad de Ancona, Italia central.⁴

Además de las salas de exposición permanentes y temporales, en el museo funciona el “Centro de Documentación e Investigación”, especializado en el campo de la pedagogía y didáctica de las artes,

⁴ Diseñado por el arquitecto Luigi Vanvitelli, se establece en una isla artificial pentagonal en el puerto de Ancona. Construida durante la primera mitad de 1700, antes de ser la sede del museo era un fuerte de defensa del puerto, depósito de mercancía que protegía al puerto de las ondas y un hospital de salud pública donde se alojaban personas y mercancía en cuarentena que llegaban al puerto desde zonas consideradas no seguras.

arqueología, estética y accesibilidad a los bienes museales. El Museo trabaja además en propuestas de difusión y divulgación científica en el ámbito multisensorial y alcance del patrimonio artístico realizando eventos, talleres educativos para escuela y familia; centros diurnos y publicación de catálogos y material ilustrativo de los servicios. Por otro lado, lleva a cabo proyectos de colaboración a nivel distrital, regional, nacional e internacional con escuelas, entidades e instituciones museales,⁵ cursos de actualización⁶ y formación, así como servicios de consultoría.

En sintonía con la visión del Museo, la página web es altamente accesible en diferentes idiomas (italiano, inglés y esperanto), entendiendo por *accesibilidad* una modalidad que facilite un encuentro eficaz, simple e intuitivo con el contenido para todos, independientemente de las herramientas utilizadas (computador, *tablet*, *smartphone*). Ha sido diseñada bajo las lógicas de la técnica conocida como *diseño responsable*, que, al ser aplicada en clave de accesibilidad, representa una importante ventaja para las personas con deficiencia visual o invidentes que usan tecnologías asistivas, como la síntesis de voz, o los instrumentos de *hardware*, como la barra Braille. Estos elementos podrían parecer colaterales al aprovechamiento de las obras de arte, misión principal del museo; sin embargo, es importante evidenciar su valor, ya que siguiendo las palabras del arquitecto Fabio Fornasari:

[...] la accesibilidad es un paradigma cultural. No se agota con la sentencia de normas y el respeto por las reglas, sino que se trata de una orientación hacia la vida compartida que nos exige asumir determinadas medidas de cuidado, comportamientos que tienen que convertirse en parte de nosotros [...] porque debemos trabajar arduamente en hacer universalmente accesible el mundo en el que vivimos, todas sus partes, de tal forma que podamos compartir la cultura en su

5 Por ejemplo, es socio del máster en Accessibility to Media, Arts and Culture (AMAC) de la Universidad de Macerata y único socio italiano de Erasmus+ Strategic Partnerships for Higher Education "InVisiBle - Inclusive and Innovative Learning Tool for Visually Impaired and Blind People". Este proyecto se enfoca en la creación de estrategias didácticas, accesibilidad y aprovechamiento de contenidos relacionados con el arte, historia del arte y arquitectura para todos, incluyendo las personas con deficiencias visivas, además de concentrarse en aquellos campos del conocimiento que podrán ser excluidos sin reservas: las artes visuales y el acceso a cursos vinculados a la arquitectura. <https://site.unibo.it/invisible-eplus/en>

6 Desde el 2018 el Museo Homero se posiciona como entidad de formación a maestros según el Decreto Ministerial 170/2016 del MIUR, Departamento para el Sistema Educativo de Formación, Dirección General para el Personal Educativo.

significado más amplio, para crear autonomía y estimular la inclusión. (Ciaccheri y Fornasari, 2022, p. 21).

El Museo

Principalmente, el Museo se caracteriza por una colección de objetos concernientes a uno o más sectores culturales: artes, ciencias, técnicas. Según el International Council of Museums, la palabra *museo*⁷ hace referencia a una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.

Táctil

Entre todos los sentidos, en el Museo Homero es el tacto el que se lleva el protagonismo.⁸ Aunque en los museos el sentido de la vista sea el más usado, el tacto también puede encontrar acogida con la condición de ser adecuadamente preparado. Mediante el tacto, es posible individuar algunas características y cualidades sensoriales de los objetos, como la forma, la temperatura o la elasticidad. En fin, sensaciones que no pueden ser satisfechas a través de la vista.

307

⁷ El 24 de agosto del 2022 en el marco de la Asamblea General Extraordinaria del ICOM en Praga, fue aprobada la nueva definición de museo, como resultado de un largo proceso participativo que involucró 126 comités en todo el mundo. El ICOM es la organización internacional de museos y profesiones museísticas, comprometida con la conservación, continuidad y comunicación del patrimonio cultural mundial actual y futuro; material e inmaterial.

⁸ En los últimos años se han podido verificar iniciativas de museos que trabajan bajo el esquema táctil, ya sea porque son específicamente táctiles o porque proponen recorridos táctiles. En este sentido, se pueden citar el Museo Tolomeo (<https://www.cavazza.it/drupal/it/node/997>) y el Museo Anteros de Bolonia I (<https://www.cavazza.it/drupal/it/museoanteros>) y el Museo Táctil de Varese (<http://www.museotattilevarese.it/>). Fuera del panorama italiano, se puede consultar el Museo Tifológico de Madrid (<https://museo.once.es/>). Finalmente, vale la pena recordar la colaboración del Museo Homero con el Museo Arqueológico del Cairo; gracias a esta unión se realizó la reapertura del Museo Greco-Romano de Alejandría en el marco del proyecto “Italia y Egipto, por un modelo de cultura sin barreras”, iniciativa en la que también participó la Embajada de Italia en El Cairo y el Ministerio del Turismo y de la Antigüedad Egipcio (<http://www.egyptianmuseum.gov.eg>).

El sentido del tacto es un conjunto de sensaciones causadas por un contacto directo entre las superficies del cuerpo y los objetos externos (o también entre dos o más partes del mismo cuerpo). ¿Este objeto es liso o rugoso?, ¿suave o duro?, ¿pesado o liviano?, ¿caliente o frío?, ¿puntiagudo o redondo? En conclusión, el sentido del tacto evoca sensaciones mucho más articuladas que el simple hecho de tocar, por lo que la exploración táctil es una acción que no se agota en poco tiempo.

¿Somos conscientes del proceso y la complejidad que se esconden en el reconocimiento de los objetos a través del tacto? Aquello a lo que nos referimos con *percepción háptica* es un complejo de acciones físicas y cognitivas (Gallese y Di Dio, 2012).

[...] si existiera una mayor consciencia de la transformación que realiza la percepción háptica, sería más frecuente el uso del verbo *sentir*, pues bien, el individuo siente a través de la piel la extensión perceptiva que transforma todo su cuerpo y su forma de sentir, manifiesta la voluntad de sentir, el redescubrimiento de sí mismo y del mundo. (Anfuso, 2015).

La sensibilidad táctil tiene la peculiar característica de asociar sensaciones de todo tipo, que comúnmente permanecen tácitas, latentes o silenciadas, pero que para las personas con discapacidad visual representan la creación de un propio mapa mental del objeto.

La acción de tocar, derriba la barrera de lo desconocido. Se observa el objeto que está allá, fuera de nosotros, en un espacio que nos separa. Somos dos realidades separadas. Pero cuando lo tocamos, el objeto anula el espacio y entra en nuestro mundo, nos unimos en una misma experiencia. Y todo esto es bastante emocionante, si agregamos a esa experiencia el valor de una obra de arte, producto del ingenio de un gran artista, ¡se suma la emoción de tocar aquello que esas manos tocaron! Es una forma en la cual el hombre restablece su auténtica relación con la naturaleza, la misma que lo ha dotado de cinco sentidos, poniendo en jaque la primacía absoluta de la vista, que caracteriza nuestra sociedad, reflexionando sus implicaciones cada vez más *virtuales* y fundamentalmente *abstracta*. (Grassini, 2015, p. 27)

El Museo se presenta como una estructura a la vanguardia dotada de un itinerario flexible diseñado para adaptarse a las exigencias específicas de los visitantes. La experiencia táctil, el hecho de tocar el arte, no solo es un nuevo horizonte para los que no pueden entrar en relación con la luz y las imágenes, sino que también revela a todos la posibilidad de percepción haciendo uso de los diferentes sentidos. Tiene que ver con una visión perceptiva que ha sido excluida por casi todos los museos, ¿es posible proponer *para todos* la exploración de nuevos enfoques y acercamientos al campo estético? El Museo Homero ha desarrollado la observación táctil (¡parece un oxímoron!), que se convirtió en su principal canal de conocimiento. Entre sus salas, mediante el tacto, se descubren obras importantes: desde la *Piedad* de Miguel Ángel hasta la *Victoria* de Samotracia (reproducciones realizadas basándose en las obras originales, de tamaño real o reducido).

Se pueden encontrar más de doscientas obras cruzando ese umbral, algunas son reproducciones en tamaño real en yeso o resina; algunos ejemplos son el *Discóbolo* o la *Venus de Milo*. Otras, en cambio, son modelos a escala: el *Partenón*, y otras son esculturas originales de arte contemporáneo realizadas con gran variedad de materiales (piedra, madera, arcilla, metal, etc.) por artistas como Giorgio de Chirico, Arnaldo Pomodoro, Valeriano Trubbiani, Aron Demetz, Paolo Annibali, Felice Tagliaferri, entre otros.⁹

⁹ El itinerario incluye copias de los grandes clásicos griegos hasta la primera mitad del siglo xx, pasando por el arte etrusco, romano, románico y gótico; desde el Renacimiento de Miguel Ángel, pasando por el Barroco de Bernini hasta el neoclasicismo de Canova. En el segundo piso se puede encontrar una enriquecida sección de arte contemporáneo que expone artistas italianos e internacionales como Valeriano Trubbiani, Girolamo Ciulla, Edgardo Mannucci, Umberto Mastroianni, André Barelrier, Sergio Zanni, Pierre Carron, Pietro Annigoni, Aron Demetz, Francesco Messina, Loreno Sguanci, Vittorio Morelli, Sanzio Blasi, Roberto Papini, Floriano Bodini, Rosario Ruggiero y Felice Tagliaferri. Es una sección que ha venido adquiriendo cada vez más prestigio gracias a las adquisiciones de reconocidos autores como Consagra, Martini, Marini, De Chirico, Pomodoro. Ofrece un recorrido innovativo y multisensorial, de tecnología de avanzada distribuido en dos pisos que suman 1500 m² a los que se puede acceder usando escaleras o ascensores, para un total de doscientas obras.

La colección que se puede apreciar a través de la sensibilidad táctil ofrece una *excursus* tanto de las artes plásticas como de la escultura de todos los tiempos. Aunque las descripciones de las obras son en italiano, se encuentran presentes guías de diferentes idiomas, incluido el esperanto. Todas las descripciones se encuentran en braille, en negro y de fuentes grades. En todas las salas se encuentran a disposición escaleras móviles y de otros tipos que se pueden movilizar para ofrecer la exploración desde lo alto de las obras más grandes. <https://www.museomero.it/opere/>

De acuerdo con la filosofía del Museo, que posiciona la propuesta como lugar de encuentro multisensorial, es posible tocar con las manos los rostros y los cuerpos de las esculturas, percibir a través del encuentro táctil, expresiones y gestos. En un bajorrelieve de un mar tormentoso, allí mismo donde el agua toca el cielo, podemos tocar el horizonte. Es posible descubrir arquitecturas diferentes; los volúmenes y las perspectivas de la obra son apreciables con las manos mediante las *sugestiones plurisensoriales* que permiten una experiencia más allá del panorama visivo, aprovechando distintas características que la piel es capaz de percibir, como la sensibilidad térmica, la percepción del dolor, así como el cuerpo y su orientación con relación a la obra, gracias a lo que se define *sugestiones plurisensoriales extravisuales*, el tacto se une a la sensibilidad térmica, al dolor, a la sensibilidad espacial, a los movimientos del cuerpo sensibles que emergen a través de la piel.

Estatat

310 El Museo Homero es el primer “museo táctil” del mundo, de orden público y gratuito. Fue fundado por Aldo Grassini y Daniela Bottegoni, dos personas invidentes ya retratadas en los párrafos anteriores. Desde un principio, el Museo contó con el apoyo de Rosa Brunori Ciriaco, directora de Servicios Sociales de la Región Las Marcas; sin embargo, solo después de años de trabajo, el 29 de mayo de 1993, el municipio de Ancona logró institucionalizar el proyecto como museo civil, con el respaldo de la región además del apoyo en la Unión Italiana para Ciegos. En 1999 se llevó a cabo la reconstrucción del Museo mediante la Ley 452, sin duda un hecho nacional único en su género.

Hablamos entonces de un museo que a nivel institucional se centra en la cultura del táctil; una cultura que presenta dos caras de la misma moneda: por un lado, está profundamente comprometido con el objetivo social de garantizar a las personas ciegas el acceso y el aprovechamiento al arte; y por otra parte lleva impresa la responsabilidad cultural de ofrecer nuevas formas de acercamiento al arte, que no es exclusivamente visual sino también táctil. (Grassini, 2020, p. 13)

Homero (y una historia)

El nombre del museo se otorga en honor a un reconocido poeta de la Grecia antigua, que según la tradición era una persona invidente. De hecho, la palabra proviene del griego *o me oròn*, que significa ‘aquel que no ve’.

Entre el 2012 y el 2013, realicé observaciones sistemáticas en el Museo Homero, apoyando a la coordinadora Annalisa Trasatti y colaborando con el equipo de servicios educativos. Aún recuerdo la sensación que me embargaba cuando entré por primera vez al Museo. Sin saber todo lo que me esperaba, solicité un acompañamiento para realizar la anhelada exploración táctil; desde el mismo momento en el que me puse la banda que cubría los ojos, el ritmo asumió una cautela importante. De un momento a otro, casi de forma inesperada, en aquella sala que pocos segundos atrás había observado superficialmente, retumbaba un mar de personas, escalones y muchos obstáculos invisibles.

En la entrada del Museo se encuentra colocada una copia en yeso del *Busto de Homero*,¹⁰ uno de los retratos más distintivos del poeta, que por lo general es representado como un anciano invidente, con barba poblada y vestido de forma muy sencilla (probablemente para indicar su pobreza). El escultor de la obra original, que es anónimo, agregó muchos detalles al rostro, entre los que se destacan los ojos apagados, de cuencas pronunciadas con la mirada en alto, un llamado a la legendaria ceguera del poeta. Al empezar la visita, siguiendo la invitación a mantener los ojos cerrados, llegué hasta donde estaba un grupo escultórico. El guía que me acompañaba me ayudó a diferenciar los límites de las esculturas, sugiriendo que se trataba de dos figuras humanas.

Lisa pero no fría como el mármol, me encontraba tocando la *Piedad* de Miguel Ángel. En mi mente tuve un *flashback* de aquello que había aprendido en la escuela, entendí que se trataba del velo de María, reconocí la mirada sufrida de la mujer que tenía entre sus brazos a Jesús, quien yacía en el sudario. En mi mente se preparaba una lista de elementos que debía identificar: los cabellos ondulados, ojos, nariz, labios, hombros, brazos, manos, rodillas, piernas, pies.

10 Copia de la obra que se encuentra en el Museo Arqueológico de Nápoles.

Inmediatamente después me dirigí hacia otra escultura. Evidentemente ya había empezado a familiarizarme con el uso del tacto: me escabullía entre las obras mientras acariciaba una mano, un pie, un rostro... mi cuerpo permaneció inmóvil en la mejilla de un *putti*.¹¹ Con los ojos no habría sido posible establecer la diferencia entre la copia y el original, sin embargo, esta mejilla era fría como el mármol: ¡con el tacto la diferencia era evidente! En efecto, mientras la escultura anterior era una copia, la obra que acababa de palpar era del todo original y yo me había dado cuenta únicamente mediante el tacto.

Me puse de nuevo la venda en los ojos y continué el recorrido. Esta vez me encontré con una figura alta, cálida y suave.¹² Inicialmente, tocando la posición de sus brazos, pensé que la niña habría podido estar enojada; sin embargo, al llegar a la frente suave y los labios relajados mi percepción se transformó y concluí que en realidad era una expresión seria y no enojada. Efectivamente la escultura representa una niña seria, tal vez avergonzada, que tenía un lorito, toda esculpida en madera.

El relato de esta experiencia tiene el propósito de ejemplificar la forma en la que se puede entrar en contacto directo en un museo que invita a observar y sentir usando estrategias inusuales, una vivencia que desemboca en la exploración de nuevos lenguajes, en niños, niñas y toda persona en general, dentro de una experiencia compleja, cognitiva, sensorial, relacional, de aprendizaje y de alfabetización de las emociones. En línea con el diseño universal, se reafirma la idea de que la accesibilidad, además de responder a las necesidades de algunos, puede ofrecer al mismo tiempo la oportunidad de encontrar el mundo de manera multisensorial.

Todos saben que el placer de los colores, encuentra su unidad en la belleza de una pintura, así como el placer del sonido es parte integral de la música. Pero pocos han experimentado la relación que une el tacto con la experiencia de la belleza, nos conviene saber que la dependencia es análoga al rol del color y del sonido. (Grassini, 2015, p. 18)

11 Plural de la palabra italiana *putto*, que a su vez procede de la palabra latina *putus* que significa 'niño'. Hoy, en italiano, *putto* significa 'niño con alas', 'angelote' o, rara vez, 'niño pequeño'. <https://es.wikipedia.org/wiki/Putto>

12 La obra es *la niña del loro*, de Aron Demetz. La escultura está hecha en madera de tilo y pintada delicadamente en tonalidades ocre, amarillo y marrón.

Es así como se hace evidente la necesidad de una educación direccionada a los sentidos, que al mismo tiempo sea a través de los sentidos, en plural.

EDUCACIÓN A LOS SENTIDOS, EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS

Como se ha intentado narrar en el episodio anterior, la exploración táctil de una obra de arte parte desde la globalidad para hacer perceptibles tanto los límites como las formas generales. La persona se acerca a la obra y toca su unidad. Esta fase corresponde a lo que suelo definir como “primera vista” a nivel visual, enseguida se contemplan los detalles. En este punto, algunas preguntas orientadoras pueden acompañar el encuentro con la escultura, facilitando la creación de la imagen mental.

[...] a primera vista un objeto es observado en su carácter unitario, lo acogemos instantáneamente en la forma [...] para después proceder al descubrimiento de los detalles, realizando un trabajo analítico. Mientras que, en el caso del tacto, el punto de partida es el análisis, la percepción se sectoriza en porciones de superficie bajo las yemas de los dedos que se encuentran absortos en una exploración, solo después los dedos se mueven hacia las zonas limítrofes de las que ya fueron exploradas. (Museo Tattile Statale Omero, 2006, p. 40)

313

La obra de arte se encuentra paso a paso, porción tras porción. Esto implica una complejidad en la reconstrucción mental de la totalidad del objeto, es decir que requiere de una actividad cognitiva (Hatwell *et al.*, 2003; Museo Tattile Statale Omero, 2006). En consecuencia, quienes exploran de forma táctil

deben aferrar en la memoria el conjunto de la imagen, fruto de un primer examen, y en esa dinámica se incluyen, uno detrás de otro, los detalles que poco a poco emergen en la exploración, enriqueciendo cada vez más la imagen inicial. (Museo Tattile Statale Omero, 2006, p. 40)

Es muy importante no dar por sentado que sea una tarea fácil o algo que todos sabemos hacer. La misma Montessori,¹³ a inicios del siglo pasado en su función de médica, observó por un largo periodo a niños y niñas en situaciones sociales diferentes, en las cuales pudo evidenciar la capacidad fundamental de relacionarse con la realidad a través de los sentidos. ¡Todos los sentidos! Para cada niño y niña. Aunque bien, es necesario pensar en la creación de contextos que propicien el uso de los sentidos de forma activa; estos deben ser educativos y refinados (en el sentido de detalles), en fin, deben ser ambientes perfeccionados. Esto significa que antes de educar en los sentidos, es imprescindible que estos se entrenen, que sean refinados. Por ejemplo, es cada vez más frecuente observar el uso de dispositivos electrónicos, *tablets*, *smartphones*, en las manos de incluso los niños más pequeños, que parecen expertos que giran las fotografías y reproducen videos. Pero ¿cuántas veces vemos estas pequeñas manos tocando y reconociendo, por ejemplo, diferentes tipos de tela?

Los sentidos son órganos receptivos de imágenes del mundo exterior, necesitan la inteligencia, así asimismo la mano es el órgano de recepción de las cosas materiales que el cuerpo necesita. Sin embargo, ambos —los sentidos y la mano— se pueden perfeccionar más allá de sus funciones primarias, y convertirse en servidores cada vez más dignos del gran motor interno que los tiene bajo su dominio. La educación que eleva la inteligencia, debe llevar también como insignia estos dos medios capaces de un perfeccionamiento indefinido. (Montessori, 2007, p. 163)

Se pueden afinar y perfeccionar (según Montessori, de forma indefinida). Con el objetivo de promover la educación de los sentidos, Montessori diseñó y construyó una serie de materiales que aislaban una cualidad a la vez, por ejemplo, las tablas de rugoso y liso. Son tres tabletas de forma rectangular que tienen la misma medida, la primera de ellas está dividida en dos partes, una lisa y una rugosa; la segunda tableta está compuesta por franjas iguales con el rugoso puesto en gradación. Además de las tabletas, la experiencia propone

13 Reconocida pedagoga, medico, filosofa, neuropsiquiatra infantil y científica italiana, a nivel internacional ganó gran protagonismo gracias a su método, el cual se ha implementado en varias escuelas del mundo. Fue una de las primeras mujeres en graduarse de Medicina en Italia y probablemente la primera en presentar una tesis de psiquiatría.

un contenedor con agua tibia, una esponja con una parte suave y una rugosa, una taza pequeña y una toalla. Las tabletas se presentan de forma sucesiva (de la más sencilla a la más compleja), luego, cuando el niño se encuentre dispuesto, puede realizar la actividad con los ojos vendados. Son materiales que acompañan la experimentación y permiten comprender, apreciar, organizar, distinguir y clasificar las diferencias infinitas propias de los objetos.

Así como María Montessori, Bruno Munari¹⁴ centra sus obras en propuestas educativas enfocadas en el mundo táctil, ofreciendo información clave para la comprensión de aquello que está presente en el ambiente. Según Munari, el mundo adulto (desde los maestros hasta la familia) otorga un lugar marginal a la sensibilidad táctil, negando así la posibilidad de obtener conocimiento usando las manos: “ninguna persona diría: no miren, o no escuchen, pero parece que para el tacto sea diferente, muchos piensan que del tacto podemos prescindir” (Munari, 2009, p. 3). El riesgo que se corre, aun sin darse cuenta, es el de negar a la infancia la posibilidad de experimentar de forma activa la variedad de sensaciones táctiles, de encontrar por medio del sentido del tacto, nuevas formas de expresión de sí mismos. Es por eso por lo que el autor invita a “conocer el mundo táctilmente, encontrar valor en las más pequeñas diferencias, distinguir dos valores que aparentemente son casi iguales, memorizar datos que son útiles a la comunicación, enriquecer la personalidad” (p. 39).

315

TOCAR LA BELLEZA: MARÍA MONTESSORI Y BRUNO MUNARI

La tactilidad es protagonista de muchas otras iniciativas colaterales al Museo Homero, entre las cuales vale la pena resaltar la muestra itinerante inspirada en los trabajos de María Montessori y Bruno Munari. La primera edición de la muestra tuvo lugar precisamente en el Museo Homero desde el 10 de noviembre del 2019 hasta el 8 de marzo del 2020; después se trasladó al Palacio de las Exposiciones de Roma del 22 de junio del 2021 al 27 de febrero del 2022. Actualmente la propuesta se encuentra a la espera de nuevas sedes que quieran abrir sus puertas para su exposición y aprovechamiento.

¹⁴ Es un punto de referencia en Italia en el campo del arte, el diseño y la gráfica del siglo xx. Entre sus propuestas se encuentran un sinnúmero de experiencias táctiles en primera infancia. Sus obras abarcan diversos campos artísticos como la pintura, escultura, diseño y fotografía.

La muestra “Tocar la belleza: María Montessori y Bruno Munari”,¹⁵ en un intento por reflexionar acerca del valor estético de la tactilidad, reúne ideas y materiales de Montessori, en diálogo con las ideas y los trabajos originales de Munari. El tacto es el hilo conductor de la muestra; de hecho, los núcleos temáticos que inspiran el itinerario expositivo son: la forma, el material, la piel de las cosas, manipulación y construcción, alfabetos y narraciones táctiles con el objetivo de promover para todos, sin ningún tipo de exclusión, una experiencia significativa táctil desde un punto de vista artístico y estético.

Es una muestra que provoca y se pregunta si es posible tocar la belleza, “el tacto no suplanta la vista, ni siquiera en una persona ciega” señala Grassini (2020, p. 15). Por esta razón, la intención de la muestra y del Museo mismo no es restar valor a la función del sentido visivo, el objetivo es más bien integrar las experiencias de forma multisensorial; según Grassini “se trata de una modalidad diferente de acceso a la belleza, con un gran bagaje por explorar, que promete sorpresas interesantes” (p. 15).

La referencia a dos autores que desde el siglo pasado anticiparon los valores de la tactilidad hace un llamado al compromiso de pensarse una museología accesible, hecha con una variedad amplia de propuestas y enfoques, capaz de ofrecer a cada uno, también (pero no exclusivamente) a la discapacidad, un auténtico aprovechamiento del patrimonio cultural.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

El desafío que se propone el Museo Táctil Estatal Homero es lograr el protagonismo activo en el acceso y aprovechamiento al arte, así como en el encuentro con el patrimonio cultural para todos y todas, incluso aquellos que usando los canales visivos descubren su propia tactilidad, la ejercitan, concientizan y perfeccionan a la par de todos sus demás sentidos.

15 Comité científico: Alfio Albani, Fabio Fornasari, Aldo Grassini, Paolo Marasca, Alberto Munari, Mariangela Scarpini, Andrea Socrati, Silvana Sperati, Annalisa Trasatti. Curador de la exposición: arquitecto Fabio Fornasari.

Sería subvalorado, o al menos reductivo y limitante, si este Museo estuviera dirigido únicamente a las personas que no usan la vista como canal privilegiado para encontrar la alteridad, correría el riesgo de ser un lugar que apenas permite la inclusión.

Por el contrario, se ha querido enfatizar en la imagen de un museo pensado para todos a partir de la reivindicación de la tactilidad como canal privilegiado de encuentro con el mundo en el que, con demasiada frecuencia, nos encontramos abstraídos. El tacto parece ser uno de los sentidos que menos se tiene en cuenta, en una sociedad en la que el predominio de la visión subyuga en planos subalternos otros canales de relación con el mundo; es un panorama peligroso, pensar en que podemos obviar en nuestro cuerpo la cantidad de receptores que lo componen, que elaboran sensaciones: los receptores de la piel son los más antiguos desde un punto de vista evolutivo. Antiguos pero no primitivos, los receptores del tacto nos permiten la distinción de estímulos diferentes, aun cuando son muy similares entre sí (Carpenter *et al.*, 2018); logran incluso percibir pequeñas diferencias entre dos objetos hechos con el mismo material, y también distinguir la línea que separa la caricia de un rasguño.

317

La única condición es que exista una educación al tacto, que no se dé por sentada la posibilidad de tocar con las manos el acceso y el aprovechamiento activo del patrimonio artístico cultural. Un patrimonio que es mío y tuyo; de ayer, hoy y siempre.

REFERENCIAS

- Anfuso L. (2015). L'educazione tattile: Oltre la superficie. *Learning News*, 9(2).
- Arengi, A., Garofolo, I. y Sørmoen, O. (2016). *Accessibility as a key enabling knowledge for enhancement of cultural heritage*. Francoangeli.
- Bertolini, C., Landini, A., Scipione, L. y Vezzani, A. (2023). La scuola al museo: L'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. *LLL*, 14, 391-407.
- Carpenter, C. W., Dhong, C., Root, N. B., Rodriquez, D., Abdo, E. E., Skelil, K., ... Lipomi, D. J. (2018). Human ability to discriminate surface chemistry by touch. *Materials Horizons*, 5(1), 70-77.
- Con gli occhi e con le mani. *Network Museum* <https://www.network-museum.com/2017/03/01/con-gli-occhi-e-con-le-mani/>

- Dainese, R. (2018). Beni culturali e cittadini con disabilità: partecipare e fruire. En Panciroli (a cura di): *Educare nella città. percorsi didattici interdisciplinari*. Francoangeli.
- Fornasari, F. (2020). Social inclusion and museum: Communities, places, narratives. *European Journal of Creative Practices in Cities and Landscapes*, 3(2), 159-185.
- Gallese, V. y Di Dio, C. (2012). Neuroesthetics: The body in esthetic experience. En V. S. Ramachandran (Ed.), *The encyclopedia of human behavior*, Vol. 2 (pp. 687-693). Academic Press.
- Grassini A. et al., (2020). *Toccare la bellezza: Maria Montessori-Bruno Munari*. Mantova, Corraini.
- Grassini, A., Socrati, A. y Trasatti, A. (2018). *L'arte contemporanea e la scoperta dei valori della tattilità*. Armando.
- Hatwell, Y., Gentaz, E. y Streri, A. (2003). Touching for knowing. *Touching for Knowing*, 1-330.
- Montessori, M. (2007). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Munari, B. (2008). *I laboratori tattili*. Corraini.
- Museo Tattile Statale Omero, (2006). *L'arte a portata di mano: Verso una pedagogia di accesso ai beni culturali senza barriere: atti del convegno*. Armando.
- Story, M. F., Mueller, J. L. y Mace, R. L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. NC State University.

Sobre los autores

Dora Manjarrés Carrizalez

Doctora en Educación. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa, licenciada en Educación Especial. Docente de plantade la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: dmanjarres@pedagogica.edu.co

Carolina Soler Martín

Doctora en Ciencias Sociales, magíster en Educación, especialista en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual y licenciada en Educación Especial. Integrante del Grupo interinstitucional Educación y Cultura Política (Universidad Pedagógica Nacional-Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Profesora de la Facultad de Educación.

Correo electrónico: csmartin@pedagogica.edu.co

Jorge Posada

Profesor investigador, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación.

Correo electrónico: jposada@pedagogica.edu.co

Sandra Guido

Profesora investigadora, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Directora Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación.

Correo electrónico: sguido@pedagogica.edu.co

Claudia Rozo

Profesora investigadora, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación

Correo electrónico: acrozoz@pedagogica.edu.co

Angie Benavides

Profesora investigadora, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación.

Correo electrónico: albenavides@pedagogica.edu.co

Sonia Mireya Torres Rincón

Maestra, feminista. Doctora en Estudios Interdisciplinarios de Género. Magistra en Estudios Latinoamericanos, historiadora.

Correo electrónico: smtorres@pedagogica.edu.co

Christian Hederich Martínez

Matemático. Magíster en Educación y doctor en Psicología. Profesor de la Universidad Autónoma de Manizales.

Correo electrónico: christian.hederichm@autonoma.edu.co

Mailing Rivera Lam

Doctora en Antropología por la Universidad Católica del Norte-Universidad de Tarapacá. Especialista en Didáctica del Lenguaje y Educación Inclusiva. Profesora de planta asociada de la Universidad de Antofagasta. Líder de la línea de investigación Etnografía educativa y social.

Correo electrónico: mailing.rivera@uantof.edu.cl

Eduardo Delgado Polo

Licenciado en Educación Especial. Magíster en Psicología Comunitaria y doctor en Educación . Profesor de Planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Líder del “Proyecto Aula Húmeda: Ambientes Pedagógicos Complejos”.

Correo electrónico: eedelado@pedagogica.edu.co

Diana Margarita Abello Camacho

Psicóloga. Magíster en Educación y doctora en Psicología. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: dabello@pedagogica.edu.co

Olga Lucía León Corredor

Matemática. Doctora en Educación, con Énfasis en Educación Matemática. Docente de planta de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cofundadora del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas - GIPLYM.

Correo electrónico: olleon@udistrital.edu.co

Elba Azucena Martínez Cárdenas

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Matemática. Magíster en Educación y candidata a doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de primaria de la Secretaria de Educación del Distrito, Colegio Tibabuyes Universal IED. Integrante del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas - GIPLYM.

Weimar Muñoz Villate

Matemático. Doctor en Educación y Educación Matemática. Docente de planta de la Escuela de Ciencias Básicas y Aplicadas de la Universidad de la Salle. Integrante del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas - GIPLYM.

Luis Alexander Castro Miguez

Licenciado en Matemáticas. Doctor en Educación. Integrante del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas - GIPLYM.

Correo electrónico: lacastrom@udistrital.edu.co

Norma Constanza Castaño Cuéllar

Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Biología. Grupo de Investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural.

Correo electrónico: ccastano@pedagogica.edu.co

Libia Vélez Latorre

Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación Psicopedagogía. Doctora en Educación. Líder del grupo de investigación de la Licenciatura en Educación Especial: “Diversidades, Formación y Educación”. Profesora titular de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: lvelez@pedagogica.edu.co

Mariangela Scarpini

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Università di Bologna. Profesora en la Università di Parma, Italia.

Correo electrónico: mariangela.scarpini@unipr.it

17 Cátedra *Doctoral*

La educación contemporánea se ha visto interpelada por la diversidad cultural, los estudios de género y por formas y ritmos distintos de aprender. Su reconocimiento y abordaje pedagógico constituyen un reto tanto para la investigación como para la formación docente, en el marco de una educación que cuestiona la homogenización, la discriminación, la exclusión, el racismo y el etnocentrismo. De la mano de la diversidad, conceptos como *inclusión, discapacidad y justicia social* y sus relaciones con la pedagogía han sido objeto de estudio según diferentes lugares de enunciación y en múltiples áreas tales como el lenguaje; las ciencias sociales, humanas y naturales, y los estudios culturales y de género. En este sentido, las actuales políticas de inclusión y equidad a nivel mundial, nacional y regional han instado a la comunidad educativa para que responda a esta diversidad de perspectivas, identidades, necesidades y habilidades, de manera tal que cada estudiante, sin excepción, sea reconocido, pueda participar y aprender.

Este libro logra compilar una variedad de propuestas de investigación, de acción política y de prácticas educativas consolidadas a partir de tres ejes de análisis: *reflexiones que profundizan en la conceptualización* de las categorías de diversidad e inclusión en la educación, en su articulación con otros constructos tales como justicia social, interculturalidad, diferencias, género, identidades, disidencias, discapacidad, cultura y contexto social; *posibilidades educativas* que permiten materializar los principios de diversidad e inclusión en diferentes contextos y ámbitos de educación superior, docencia universitaria, educación formal y escenarios alternativos en educación, y *respuestas pedagógicas* relacionadas con la enseñanza en campos disciplinares y apuestas didácticas que favorecen y potencian la educación inclusiva que responde a la diversidad. Así, este libro ofrece al lector la oportunidad de conocer y acercarse a resultados de investigación, experiencias y reflexiones que, al tiempo que otorgan pluralidad de sentidos y posibilidades a los constructos anteriormente mencionados, trazan caminos para su abordaje en el ámbito educativo. Esta es, claramente, una oportunidad pertinente e importante que aporta al debate académico, así como a la construcción y la circulación del conocimiento en este campo.

ISBN: 978-628-7760-67-7



9 786287 760677