





Inclusión de la Discapacidad y Pedagogía de la Diferencia

La Educación a Distancia como Estrategia para la Inclusión
de la Discapacidad en el Ámbito Educativo

Informe final

Bogotá D. C., abril de 2004

Proyecto realizado con el apoyo de la Fundación Saldarriaga Concha

Pontificia Universidad Javeriana
Centro Universidad Abierta
y
Facultad de Medicina
Departamento de Psiquiatría y Salud Mental



Algunos niños tienen necesidades especiales,
pero todos los niños tienen necesidades corrientes

Todo estudiante discapacitado es una persona normal

Una escuela sin estudiantes discapacitados
no es una escuela normal

Si quiere darle oportunidades iguales a todos los niños
tiene que tratarlos diferencialmente

La integración no necesita argumentación,
pero si esta pensando en la segregación
debe argumentarla muy seria y cuidadosamente

La segregación no puede atribuirse a problemas funcionales
de estos estudiantes
sino a limitaciones en el sistema de educación
que los excluye

La integración significa ubicar en condiciones normales
a los estudiantes excluidos
Una escuela para todos significa evitar totalmente la segregación
Separar a un pupilo de su clase ordinaria
necesita muy buenos argumentos
Separarlo de su escuela ordinaria
necesita argumentos excepcionales
Separarlo de su municipio no puede ser aceptado



Apartes de la política del condado. Dinamarca
Tomado de: Friedman, J., Magrab, P., McPherson, M. (1997)
International Perspectives. Building Local Systems of Care for
Children with Disabilities in the Community.
HRSA. Georgetown University.



Presentación

Este presente documento recoge los recorridos, avances y resultados del proyecto, dando cuenta particularmente de los movimientos de investigación / intervención, poniendo en evidencia la dinámica y las transformaciones generadas por la interacción del grupo responsable (nivel central) con los demás participantes (escuelas), en torno a los aspectos centrales del mismo. La exposición se ha organizado cronológicamente en cinco partes, iniciando con los antecedentes, continuando con lo correspondiente a las fases previstas en el desarrollo, para finalizar con el recuento de las conclusiones y proyecciones. Las partes mencionadas se refieren, entonces, a:

Cecilia de Santacruz¹,

Martha Inés Solano²,

María Eugenia Caicedo³

y Alexandra Acuña⁴

La propuesta orientadora: razones, ejes, objetivos, actividades, ubicación, participantes, resultados y productos esperados de la propuesta financiada, considerada como lineamiento para la ejecución y criterio para la evaluación del proyecto.

La discapacidad y las necesidades especiales: dirigida a la estructuración conjunta de un marco de referencia que, contemplando la propuesta y el conocimiento acumulado, permitiera su análisis, discusión y transformación.

- 1 Psicóloga. Mg., Psicología Comunitaria. Profesora titular Departamento de Psiquiatría y Salud Mental
- 2 Licenciada en Pedagogía. Mg., en Educación. Mg. Proyecto de Desarrollo Social y Educativo. Directora especialización en Prevención del Maltrato Infantil.
- 3 Terapeuta Ocupacional. Mg. Integración Social. Mg. Pedagogía Universitaria. Mg. Psicología Comunitaria
- 4 Psicopedagoga. Tutora. Centro Universidad Abierta.

Pedagogía de la diferencia e inclusión: revisión, análisis y nueva construcción teórica para fundamentar el paso siguiente.

La estrategia de educación a distancia: puesta en práctica de las experiencias de inclusión con las escuelas seleccionadas, con énfasis en la producción y despliegue metodológico tanto de la estrategia de educación y acompañamiento a distancia, como de las opciones asumidas por las escuelas.

Las lecciones de la experiencia: con la cual concluye el proyecto, integra reflexivamente las dos anteriores en términos de resultados, mostrando las limitaciones y logros al igual que las proyecciones, éstas se concretan en un paquete educativo

PARTE

Algunos niños tienen necesidades especiales,
pero todos los niños tienen necesidades corrientes

La propuesta orientadora

Razones del Proyecto

Desde diversos sectores de nuestro país se vienen realizando propuestas encaminadas a propiciar la tolerancia, la convivencia, las formas pacíficas de resolución de conflictos y, en fin, una serie de alternativas que comparten la consideración de los otros y de sus particularidades como opción para incidir efectivamente en las problemáticas de violencia y otras socialmente relevantes. Una categoría que subyace a esos intentos parece ser la del respeto por la diferencia, categoría común a este proyecto que se ubicó en el campo de la discapacidad.

Hoy es posible afirmar que un amplio porcentaje de las personas con limitaciones se encuentra marginado (y a veces totalmente excluido, con una existencia limitada al ámbito doméstico e incluso sin acceso a algunos espacios dentro del mismo), de los procesos y servicios tanto sociales como



culturales, educativos y laborales, ya que persiste la discriminación cultural, social y educativa. Esta última es particularmente grave, pues recae sobre los niños con necesidades especiales - para quienes las escuelas no ofrecen unas respuestas apropiadas - y se ven así, desde su infancia, desvinculados de buena parte de las opciones de incorporación a la vida social de su comunidad; comunidad que, en la misma dinámica, se ha excluido de las posibilidades de considerar la diferencia como parte de esa vida social.

Además, lo anterior contribuye a que este esquema se reproduzca y se mantenga vigente, especialmente cuando se aborda desde la perspectiva de comunidad educativa, que involucra no sólo a los docentes, directivos y estudiantes, sino también a la familia, como participantes de la acción transformadora de la educación. De igual manera otras instancias comunitarias (y esto es particularmente válido para ciertas regiones del país), tales como las instituciones de salud y la iglesia, juegan un papel fundamental en la modificación de las condiciones de vida de las comunidades de las cuales hacen parte.

Ahora bien, tradicionalmente el trabajo con personas con discapacidad ha estado centrado en el sector salud, lo cual ha derivado en que gran parte de los esfuerzos (aunque limitados), se dirijan a la rehabilitación (y particularmente a la rehabilitación funcional), con pocas experiencias en cuanto a la integración social. Generalmente la intención que orienta las acciones, es la de apoyar a la persona con limitación para su adaptación al entorno, realizando algunos cambios en éste (acomodación de la vivienda o del puesto de trabajo, apoyo a la familia...) que garanticen dicha adaptación. Puede aducirse que las modificaciones necesarias para facilitar la accesibilidad sociocultural de estas personas (si se enfoca la tarea desde la consideración de la minusvalía), trasciende las posibilidades del sector.

Si el ámbito que se piensa es el de la escuela, resulta corriente intentar dotar al niño con las ayudas (terapéuticas, pedagógicas, familiares...) para lograr su integración. Ahora bien, desde la perspectiva de la inclusión podría facilitarse un desplazamiento de este enfoque, en cuanto es posible asumir que todos los niños deberían beneficiarse de esas ayudas y de los esfuerzos para cualificar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Sería también posible, desplazándonos hacia la pedagogía de la diferencia, comprender que la opción de incluir constituye una ganancia para todos y que los logros no pueden evaluarse sólo desde la competencia académica, sino también desde aquello que pregona la escuela de hoy: formar para la vida, para el ejercicio de los deberes y los derechos, para ser mejores ciudadanos...

La experiencia de la inclusión en el espacio escolar, favorece la convivencia con la diferencia (y sus ventajas, no sólo sus limitaciones), y la hace

parte de la vida cotidiana tempranamente. El ámbito de la vida cotidiana permite el acceso a nuevos espacios (sociales, simbólicos), incluyendo igualmente a otras instituciones (desde la escuela), en la consideración de la diferencia.

Lo anterior enfocado desde la noción más común de diferencia que, habitualmente, la asimila al retardo mental, a la parálisis cerebral y a otras deficiencias. Pero si, ubicadas en nuestras realidades, intentamos ampliar esta noción para que de cuenta de cómo la exclusión toca a otros sujetos y grupos considerados diferentes por razones que atañen al género, la ideología, las condiciones sociales o educativas, los estilos de vida... ; y si anotamos que estas connotaciones se acompañan de percepciones que totalizan o radicalizan el sentido de las distinciones podemos comprender las implicaciones y alcances de un trabajo en esta línea.

Todo ello conforma argumentos suficientes para que, en cumplimiento de su Misión, la Universidad Javeriana a través del Centro Universidad Abierta y la Facultad de Medicina, adelanten procesos encaminados a generar y apoyar las acciones de otras instancias sociales en torno a una pedagogía de la diferencia, y en beneficio de la población discapacitada.

Ejes del proyecto

En ese marco, el presente proyecto focalizó su interés en la:

- **Comunidad educativa** conformada por niños, niñas, maestros, padres, institución y comunidad restante, tal como es concebida por la Ley General de Educación.
- **Pedagogía** enfatizando su dimensión reflexiva sobre el quehacer educativo y como opción social para transformar las formas de conocer y relacionarse.
- **Educación a distancia** como una estrategia para irradiar la acción facilitando la interacción (inclusión en doble vía), de los contextos locales y las realidades particulares con los recursos de la Universidad.
- **Investigación - intervención** como herramienta que permite a todos los sujetos involucrados conjugar la estructuración del conocimiento con la acción en ámbitos particulares.





Objetivos

General

Propiciar, mediante la educación a distancia, la generación en varias regiones del país de experiencias locales de inclusión educativa de niños con discapacidad, en el marco de una pedagogía que considera la diferencia como una ganancia social.

Específicos

Proveer elementos pedagógicos de orden conceptual, técnico y metodológico que permitan a la escuela formular y desarrollar experiencias de inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Contribuir, mediante procesos de comunicación, capacitación y apoyo a distancia, a promover acciones organizadas de distintos agentes sociales (docentes, iglesia y profesionales de la salud), encaminadas a la inclusión en la comunidad de la población discapacitada.

Actividades del equipo central

Acompañamiento y retroalimentación del proceso a través de la comunicación permanente con los grupos y la coordinación regional.

Capacitación e información, mediante envío de material, audioconferencias y conversatorios y otras.

Identificación y canalización de apoyos promoviendo la conjugación de esfuerzos con entidades regionales y locales.

Coordinación y presentación de resultados e informes y asistencia a reuniones.

Sistematización de la metodología desarrollada y estructuración del documento, edición, publicación y difusión.

Ubicación del proyecto y sus participantes

En Tolima

Directora Centro Regional Tolima

Escuelas

INEM Las Acacias – Primaria

Del Restrepo

Liceo Nacional

El Salado

Boyacá

Gabriela Mistral Líbano.

El Guamo

Escuela Dindalito

Las Delicias El Espinal

En Amazonas

Coordinadora Regional

Escuelas

Normal Superior de Leticia

Vicente de Paúl

Marcelino Canges

Unidad de Educación Especial

Once de Noviembre

Cristo Rey

INEM José Eustasio Rivera

Rafael Pombo

Pacho Vela

Jorge Eliécer Gaitán

Sagrado Corazón de Jesús



Población beneficiaria

- Docentes y comunidad educativa en general : estarán en capacidad de favorecer y fomentar una cultura de respeto y tolerancia hacia las personas con discapacidad y hacia la diversidad.
- Niños con discapacidad: a corto plazo, se beneficiarán con el proyecto con el proceso de inclusión a la educación regular y, a largo plazo, los resultados se reflejarán en la recuperación de su dignidad y auto - estima mejorando su calidad de vida.
- Instituciones, agentes sociales y grupos comunitarios : quienes actuarán como apoyo a las experiencias anotadas y se beneficiarán de las acciones de capacitación.

Resultados y productos generales esperados

- Elaboración de material (Módulos, videos, audios, etc.) pertinente y relacionado con la intervención educativa.
- Estructuración de experiencias de inclusión de niños discapacitados a la educación regular con las condiciones necesarias para su óptimo desarrollo.
- Creación de una propuesta de trabajo pedagógico en la comunidad orientada a la integración de niños discapacitados a los espacios escolares.

PARTE

2

La discapacidad y las necesidades especiales



los tradicionalmente olvidados son tenidos en cuenta en los discursos y se enfatiza en la palabra de la persona afectada como hablante y actuante respecto a su propia historia como manera de lograr su participación.

Se acentúa la tendencia integradora y la libre determinación. En los planes de organizaciones internacionales, en las políticas y normativas pero se olvida muchas veces la carga social milenaria de discursos anteriores y las condiciones reales de las comunidades en las cuales esa integración debe lograrse.(Caicedo 1995).





El grupo responsable del proyecto estuvo constituido por una psicóloga, una pedagoga, una psicopedagoga (docentes de la facultad de medicina y del Centro Universidad Abierta - hoy CEANTIC) y una terapeuta ocupacional (asesora en el campo de la discapacidad y la rehabilitación). Este grupo interdisciplinario debía, como en efecto lo hizo, iniciar sus actividades planteando sus propios supuestos sobre las nociones fundamentales del proyecto: *discapacidad, diferencia, pedagogía, necesidades especiales, inclusión, comunidad educativa*, para, en el paso siguiente, discutir las a la luz de la revisión bibliográfica y de los aportes provenientes de las escuelas, conjugándolos en una nueva construcción colectiva.

El punto de partida

El primer término abordado fue el de *discapacidad*, inscribiéndola en su contexto de expresión evidente, pues la Organización de Naciones Unidas afirma que, por lo menos, el 10% de la población está afectada por algún tipo de deficiencia, discapacidad o minusvalía; se estima, que este porcentaje puede ascender hasta el 18.6 % en la población colombiana. Es más, se sabe que el 43% de los años de vida saludable perdido, se debe, a la discapacidad producida por distintas patologías, dentro de las cuales cabe destacar aquellas generadas por la violencia (67%). Específicamente, en algunas regiones del país, la violencia, la crisis económica, los conflictos sociales y otros factores, han incrementado el número de niños con deficiencias cognitivas, afectivas, sensoriales y físicas; quienes son excluidos del sistema educativo por falta de opciones o se mantienen en él, pero son discriminados siendo sujetos de procesos educativos inadecuados.

En buena parte, ello se debe a que históricamente, la imagen de las personas con limitaciones se relaciona con oscuras fuerzas emparentadas con el mito, razón por la cual han tenido que recibir de la sociedad rechazo, lástima, desconfianza, discriminación, horror, paternalismo, sobreprotección y



explotación. Cabada (1999), señala que nuestras experiencias y la manera como definimos la discapacidad o los atributos que les asignamos a las personas con discapacidad influyen en nuestras relaciones con ellas. Un rastreo de las maneras como se inscribe en cada momento y en cada cultura la noción de discapacidad, así como los sentidos que se le asignan y los distintos paradigmas derivados han sido llevados a cabo por distintos autores (Casado19; Puig de la Bellacasa,1988).

Aunque las personas con limitaciones poseen más diferencias entre sí que con otros miembros de la comunidad, lo cierto es, que se las identifica como un grupo sujeto a una socialización diferente y cuyo eje de identidad es la propia limitación, en cuanto la *deficiencia* pasa a constituirse en la característica que totaliza y define a la persona, olvidando los aspectos restantes de la misma. (Pardo, de Santacruz y Caicedo,1992). El uso de motes como: *el manco de Lepanto*, *el tuerto López*, *el cojo Arriaga*, son un ejemplo claro de lo anterior; sólo que no todos los calificados de esta forma, alcanzan la popularidad y preponderancia que permita contrastar dicha denominación con sus desempeños literarios o deportivos pues su situación es casi siempre de vulnerabilidad y de clara desventaja.

Continuando con esta línea, se discutió acerca de los términos *discapacidad* y *limitación* (también se habló de excepcionalidad), ya que el primero de éstos (originado en el ámbito de la salud) ha prevalecido y los directamente involucrados han impulsado el de limitación. Sin embargo existe un acuerdo fundamental es en el hecho que cualquiera debe antecederse con la condición *de persona con...* (Editorial Disnnet Press. 2001). De igual manera, la visión de las personas con discapacidad y la perspectiva de los derechos humanos se sintetiza en la afirmación de Daun (*Meeting Disability: A European Response*): todo lo que hagamos en este campo debe contemplar dos principios complementarios:

1. *El principio de que todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas con discapacidad.*
2. *El principio de que todas las personas deben de ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad. (Cabada 1999)*

Como ya se anotó, tradicionalmente el trabajo con personas con discapacidad ha estado centrado en el sector de la salud, lo cual ha derivado en que gran parte de los esfuerzos (aunque limitados), se dirijan a la rehabilitación (y particularmente a la rehabilitación funcional), con pocas experiencias en cuanto a la integración social. A partir de la definición de la CIDDM2 que se refiere a salud y expresamente incluye los problemas socioculturales, se avanzó en la discusión señalando la necesidad de considerar otros aspectos igualmente significativos para nuestros problemas de exclusión escolar.

Así, otro aspecto fundamental fue el de los imaginarios colectivos (compartidos en determinada comunidad educativa y que marcan su manera de influir en el proceso pedagógico), pues desde la escuela, se han intentado medidas fundadas principalmente en la *educación especial* y luego en la integración, las que en nuestro país, han sido igualmente escasas, pues aunque la Constitución ofrece herramientas legales para que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación regular (Artículo 47 de la Constitución Nacional de 1991, Ley 100, Ley 60, Decreto 2381 al igual que las anteriores de 1993), y son un paso hacia la construcción de una cultura de respeto por la diferencia, no garantizan aceptación social, accesibilidad, docentes idóneos y, en general, todas las condiciones que respondan a las *necesidades educativas especiales* dentro de su proceso de adaptación al ambiente escolar en pro del mejoramiento de su calidad de vida. Se plantearon entonces la *tolerancia* y el *respeto por la diferencia* como ejes orientadores de las experiencias de inclusión y la organización de debates comprensivos como parte de un ideal a alcanzar parcialmente a propósito del desarrollo del proyecto constituyéndose en un norte significativo en una perspectiva ética y cultural colectiva. En ésta medida, deberían dichas experiencias reflejarse como algo vivido en la cotidianidad de la gestión del proyecto y en las acciones comunitarias que se desarrollarían alrededor del mismo. (La Declaración de principios sobre la tolerancia. UNESCO, 1995 - Ver Breviario - sirvió de apoyo en este punto).

Dado que proyecto se refería a experiencias de *inclusión* existentes o posibles de iniciar, que trascendiendo el concepto clásico de educación para personas con discapacidad, supone que todos los alumnos se benefician de compartir con la persona con limitaciones, es decir, la posibilidad de aceptar la diferencia como aspecto enriquecedor y no limitante de los proyectos educativos institucionales, el soporte (o estrategia movilizadora) sería la una *pedagogía de la diferencia*, construcción pretendida como parte del proceso de investigación / intervención devolviendo una relectura de la información recibida de los maestros, y al mismo tiempo, ofreciendo y discutiendo parámetros para facilitar el trabajo educativo y la sistematización del mismo.

De allí, que el análisis siguiente se ocupó de la pedagogía, de su contribución en la construcción de imaginarios sociales, creencias, expectativas, ideales, prejuicios y de su potencial enorme para generar cambios en las visiones predominantes en nuestra cultura, y cuyas sus acciones soportadas en las políticas educativas tendrían mayor incidencia. Lo importante sería que los niños con discapacidad encontraran en el plano formal o informal una alternativa pedagógica y al mismo tiempo se generara en la cultura circundante un cuestionamiento y apertura a la educación como espacio de convivencia. No se trataba solamente de capacitar a un grupo de dinamizadores comunitarios, sino de fomentar una cultura de respeto hacia los otros. Esto significó decidir qué aspectos del PEI eran relevantes: los manuales de convivencia y los progra-



mas que enfatizaban en el lenguaje sirvieron como criterios iniciales para saber qué proyectos educativos serían considerados. Del mismo modo y para tamizar los Manuales de Convivencia y los PEI, se tuvieron en cuenta los Criterios del Proyecto del MEN UNICEF: Escuelas Amigas de los Niños: valores, auto-cuidado y cuidado de los demás, y logros de competencia individual, explicitados en los documentos antes mencionados, considerando el lenguaje desde el punto de vista empírico como nominador de una realidad que existe. La importancia de este tema para el proyecto nos llevó a dejarle un espacio posterior para su profundización, tal como se apreciará posteriormente.

Los modelos de déficit han recibido abundantes críticas pero continúan arraigados, a este respecto, Ludema retoma a Gergen anotando que los vocabularios del déficit propician un debilitamiento cultural y contribuyen a una dolencia social progresiva, en contraposición, propone el enfoque apreciativo para crear (tarea para las ciencias sociales), vocabularios de esperanza, herramienta poderosa para ofrecer a las comunidades y organizaciones nuevas imágenes y guías relacionales. En este punto, la cita de Muñoz (1996)*, cuando afirmaba que inscribir los esfuerzos en un proyecto comunitario, asumiendo que no puede hablarse de pobreza cultural sino de particularidades, los desplaza de los modelos de tratamiento y rehabilitación centrados en la carencia, nos condujo además, a la consideración de que una experiencia como la deseada para surgir e irradiarse, requería unas condiciones y movimientos desde dentro de la misma y al tiempo estar abierta a otras, experiencias similares o complementarias. El Ministerio de Salud y el ICBF (1998) plantean como un reto importante en la educación de niños con discapacidad, crear redes como una estrategia de coordinación interdisciplinaria, interinstitucional y comunitaria, para diseñar y consolidar un plan de acción conjunto desde el nivel municipal; orientado a la prevención, atención e intervención de las personas con discapacidad.

Por lo anterior, se reiteró la idea de trabajar con la *comunidad educativa*, concebida como un sistema en el que los distintos involucrados y procesos interactúan y al influir sobre alguno se modifican los demás; así, si bien por razones de tipo logístico el centro serían los maestros, ellos actuarían como mediadores de los estudiantes, los padres, los directivos y administradores de la escuela y la comunidad en general con la pretensión de que el desarrollo del proyecto pudiera reflejarse en los discursos y las prácticas sociales en torno a los niños con necesidades educativas especiales. Para este momento se consideró imprescindible una primera puesta en común, una intervención dirigida a la confrontación y enriquecimiento de estos presupuestos con las restantes realidades: las de las comunidades educativas.

* Comunicación personal. En: Seminario de docentes acerca de nuevos paradigmas e integración social. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental. Facultad de Medicina. PUJ. 1996.



El acercamiento de las escue.

Con la precisión de que el proyecto pretendía movilizar y apoyar a un grupo de comunidades educativas de diferentes regiones del país para concebir e implementar o reforzar el desarrollo de experiencias de inclusión de niños con necesidades educativas especiales, y promover acciones concertadas en torno de las mismas, se plantearon opciones para la identificación y selección de esas comunidades, decidiéndonos por el grupo de maestros que en el Centro Universidad Abierta estaban trabajando los Manuales de Convivencia y los alumnos de la Licenciatura con énfasis en Lenguaje, constituyendo el universo de la investigación. Ahora bien, las maneras de acercarse, la determinación de las dimensiones a indagar y, especialmente, la exploración de expectativas e imaginarios acerca de la discapacidad y del proyecto mismo, planteó una nueva discusión en el grupo de trabajo, aludiendo que dar nombre a algo es establecer límites de aquello que queremos conocer, pero también, el nombrar representa algo que va más allá de lo nombrado, por lo cual nos decidimos por una aproximación, haciendo posible el surgimiento de las distintas versiones y no presuponer u orientar la búsqueda con base en definiciones pre-existentes. Se revisaron diferentes técnicas y herramientas: cuestionarios, relatos, guías de preguntas, dibujos, técnicas vivenciales y otras, llegándose a la conclusión de utilizar técnicas mixtas dependiendo del grupo de población.

Se diseñó, entonces, una estrategia para permitir la participación tanto del Centro Universidad Abierta como de las escuelas, buscando en ésta últimos datos de identificación, la posibilidad de construcción y apoyo a este tipo de proyectos, y sus conocimientos, experiencia y expectativas. Luego de un proceso que fue modificando los instrumentos (y el proceso mismo), se decidió enviar, a través de los Centros Regionales, una encuesta a diez escuelas para cada uno de éstos, elegidas por los Directores del Centro. En esta encuesta, y en la carta de remisión, había desaparecido el término: discapacidad -para dar paso al de -diferencias, -necesidades especiales- e -inclusión-, dando cuenta del desplazamiento que los debates promovían en el grupo responsable del proyecto.



En este orden de ideas, se construyeron tres instrumentos, a saber:

Uno primero, que consistió en una carta dirigida al director regional del Centro Universidad Abierta presentando el proyecto. La pre-

sentación incluía el título, las unidades académicas que estaban adelantando el proyecto (Centro Universidad Abierta y Facultad de Medicina), la entidad financiadora del proyecto, los propósitos, y una invitación a participar en el mismo. También se remitieron las indicaciones de qué hacer con las encuestas y cartas dirigida a los directores de planteles escolares.

El segundo instrumento, era una carta dirigida al director del plantel educativo, a través del cual se presentaba el proyecto, en términos de la intención del mismo, junto con la solicitud de autorización para su realización.

El tercero, una encuesta (Anexa), herramienta construida para ampliar la contribución de los directores de los planteles (o de los docentes) , consistente en un formato semi - estructurado en seis grandes items o preguntas para respuesta abierta; las tres primeras, consideraban a la comunidad en general y las otras tres a la escuela particular. Esta decisión permitió establecer un marco común, para efectuar comparaciones e identificar similitudes y distinciones; pero a la vez, mirar cada escuela como un todo en su especificidad e inscrita en su contexto.

De las necesidades especiales a las necesidades educativas

El envío de las primeras encuestas a directivos y maestros llevó a enfrentar otras propias limitaciones para una comunicación coherente entre los involucrados en el proyecto. A algunos directivos, se les habló telefónicamente de discapacidad, aspecto que determinó que las encuestas se refirieron directamente a escuelas de educación especial mientras -conscientemente en el grupo- se buscaba recopilar en primera instancia, cualquier tipo de experiencias inclusivas para cualquier tipo de limitación. Entretanto, empezaron a tener relevancia para los directivos de los Centros Regionales las ideas fuerza de las comunicaciones que ya habían recibido, ideas tales como:

- Inclusión de la discapacidad en el ámbito educativo.
- Necesidades especiales.
- Investigación.
- Pedagogía de la diferencia.
- Inclusión de niñas y niños en la escuela.
- Diferencia y necesidades.

Especialmente con el término de discapacidad, las inquietudes se movieron alrededor de ¿Qué tipo de discapacidad se abordaría?, anotando ellos la discapacidad física, problemas de aprendizaje retardo mental; igualmente, mencionaron problemas de drogadicción y alcoholismo.

Respecto a la población con la que se trabajaría y el nivel educativo, se preguntaron si la encuesta se debía aplicar en la escuela básica primaria, colegios de secundaria o si era una problemática que correspondía trabajar con instituciones especiales. Asumían que si el proyecto trata de diferenciar a los alumnos que necesitan ayuda especial estarían por lo tanto en sitios especiales. También recibimos reacciones variadas respecto a la novedad del proyecto. Se presentaron dos casos, en los que los directores encontraron que existiendo experiencia de inclusión educativa en la región, el proyecto estaría en desventaja y no tendría interés y acogida por parte de los docentes.

Otro aspecto que surgió en las conversaciones previas con los directores fue la relación entre el problema de la discapacidad y el de clases sociales. La lectura de algunos relacionó la discapacidad y las necesidades especiales como un asunto de escuelas deprimidas o marginales. Cuando se le sugirió al profesor trabajar la encuesta en una escuela o colegio de otra categoría social argumentó que allí no existía este tipo de problema.

Ahora bien, de las encuestas enviadas se recibieron 75 diligenciadas, correspondientes a los departamentos de Amazonas, Antioquia, Bolívar, Caldas, Caquetá, Cauca, Chocó, Guajira, Norte de Santander, Santander y Tolima, de cuyo análisis global merecen destacarse algunos resultados, así:

Las diferencias que se reconocían como evidentes pueden agruparse en cuatro grandes categorías: sociales y culturales, psicológicas, asociadas a patologías y académicas. La primera (de mayor frecuencia), se refería a lo socio – económico, pobreza, marginalidad, desplazamiento, étnicas, raciales, ideológicas, religiosas, políticas. En la segunda, se hablaba de condiciones personales y familiares, desatención de los padres, conflictos, problemas de auto – estima, ausencia de padres, delincuencia, farmacodependencia. En la tercera se aludía a diagnósticos diversos: síndrome de Down, hiperactividad, dislexia, negatividad... En la cuarta, a problemas de aprendizaje, de razonamiento lógico, de comprensión. Debe anotarse que se establecían nexos (con frecuencia causales), en doble vía entre las dos primeras categorías.

En cuanto a las necesidades, los que las puntualizaban las resumían en capacitación, asesoría y orientación para los docentes, considerando el aporte de especialistas.



En lo que respecta a la escuela, se perciben como necesidades especiales prioritarias de los estudiantes las de naturaleza psicológica: afecto, problemas familiares, desunión, violencia, falta de valores, seguidas por patologías o problemas específicos: retardo mental, zurdura, distrofia muscular, luego por aquellas de naturaleza socio – económica: situación económica, alimentación, vestuario, útiles escolares, y finalmente las pedagógicas y académicas.

Las experiencias innovadoras desarrolladas se desplegaban en proyectos cuyo eje es la escuela, buscando por ejemplo, favorecer la convivencia, las transformaciones axiológicas, inclusión de expresiones artísticas y humanísticas, y algunas integrando a otras instancias de la comunidad educativa apuntando a modificar las condiciones sociales, económicas y ambientales.

Los apoyos y recursos, además de los docentes y padres, se identificaban en instituciones como salud, iglesia y algunas de bienestar; y los que se demandaban eran de orientación, consejería y capacitación (a veces en aspectos concretos), infraestructura y materiales (en casos particulares un aula especial) y recurso humano especializado (equipo interdisciplinario).

Resultados que nos hicieron pensar en lo indicado por Ainscow (1999) en cuanto a creer que los problemas de aprendizaje son problemas técnicos que se resuelven con métodos, además, que cuando las alternativas de integración dependen de la importación de prácticas procedentes de la educación especial, generan problemas y nuevas formas de segregación. También, en la indicación de Villanueva, Monsella, y Cerdá, (1995) en la 1ª Conferencia Electrónica AIDIPE, de crear una línea de investigación en Pedagogía de la Diversidad, que permita caracterizar las diferencias en los distintos contextos debidas tanto a la estructura personal como al medio sociocultural y económico. Entre las diferencias apuntan a las de género y sexo, educación multicultural, integración alumnos con *déficit* sensorial, motriz, intelectual, socio-afectivo, y de adaptación, incluyendo a alumnos bien dotados y de alto rendimiento.

Entendida inicialmente en el sentido clásico de una limitación, física, mental, intelectual que dificulta el aprendizaje, en una escuela regular, bajo los parámetros que exige el PEI para los diferentes grados de la educación formal, el recorrido realizado nos llevó a considerar que, condiciones como la violencia, las diferencias de cultura, las creencias religiosas y otros problemas, producen así mismo limitaciones en el desempeño intelectual y en el desarrollo de competencias sociales y personales

Pero de manera especial, algunos de los resultados llevaron al equipo a reflexiones acerca de la dirección del proyecto y sus posibilidades, entre éstos:

Aquellos que dolorosamente califican como necesidades especiales las de alimentación, vestuario y empleo, lo cual refleja las circunstancias reales de una buena parte de nuestro país.

Las descripciones de esas situaciones en algunos casos: niños cuya inasistencia se explica por el trabajo infantil, eventos de desplazamiento, pobreza extrema...

Los esfuerzos de algunas escuelas en la búsqueda de soluciones efectivas a las problemáticas de su comunidad.

Y como señalamiento final, la distancia existente entre los discursos pedagógicos y las condiciones en las cuales transcurre el ejercicio de esa pedagogía y de sus implicados. Los maestros han asimilado el discurso social y pedagógico, pero los problemas reales de violencia, malnutrición y familiares desbordan las posibilidades de su manejo. Lo mismo ocurrió con el grupo de investigación que se vio desbordado por los hallazgos de las encuestas; estábamos preparadas para responder a interrogantes teóricos pero se hizo evidente el divorcio entre la labor académica y las demandas provenientes de las realidades, haciendo evidente que no se trataba de ocuparse de las necesidades especiales de algunos estudiantes en algunas escuelas, sino de las necesidades educativas de las comunidades.



PARTE 3

Pedagogía de la diferencia e inclusión

- _ La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias y no un conjunto de acciones.
- _ La adopción de esta actitud y la adhesión a este sistema de valores tienen que ser profundas y condicionar todas las acciones y decisiones que se deriven de su adopción.
- _ La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en los grupos con diferencias, en todos, es la mejor forma de beneficiar a todos y que cada uno se beneficie de todos.
- _ La convivencia, la cooperación y el trabajo colaborativo generan las mejores condiciones para el aprendizaje de cada uno de los todos. (Cabada 1999^a)





las conclusiones del proceso descrito generaron una pregunta como la formulada por Ortiz (1996): ¿Cómo puede la educación general mejorar de forma tan radical como para incorporar una mayor diversidad cuando en estos momentos tiene tal dificultad para manejar la diversidad de alumnos con la que ya cuenta? Y una búsqueda afanosa de respuestas en el conocimiento acumulado para, otra vez, someterlas al escrutinio de las realidades en las cuales deberían hacerse tangibles.

Las opciones de la pedagogía

La misma autora, expresa, que aunque algunos abogan por la cooperación entre educación especial y educación general, otros proponen para la educación general, un enfoque constructivista radical y un menor interés en el currículo y en los estándares académicos. Presenta los planteamientos de algunos autores ante las posibilidades de la escuela inclusiva, así: Van-Dyke y otros, basan la filosofía de la inclusión en tres argumentos fundamentales: procedimientos legales, investigación sobre prácticas mejores y los valores. Sapo – Shevin considera un sentido de cohesión de la comunidad abierto a las diferencias y que responde a las necesidades educativas especiales. Sainbach, Stainbach y Moravec destacan la adaptación del currículo general como primera medida para la atención a la diversidad. Wang añade la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad que incluya a los docentes, la familia y la comunidad.

Arnaiz (1999 a) anota que muchas disciplinas están haciendo aportes a la consideración de la diferencia y de la diversidad y a la necesidad de convivir en una sociedad plural. Lo que implica una respuesta constructivista / holista acorde con la variedad de necesidades educativas especiales



En este sentido el reto educativo cabría plantearlo no tanto desde iniciativas orientadas a compensar las desigualdades con las que los alumnos acceden a la escuela, lo que denota medidas individuales centradas en propuestas de adaptaciones curriculares específicas, sino desde propuestas más amplias y globales que tiene como objetivo transformar la escuela para conseguir una mayor igualdad, se trataría, en definitiva, de desarrollar procesos educativos coordinados con programas sociales y económicos, donde toda la comunidad educativa luchara por reducir los orígenes de la desigualdad, que generalmente se sitúan fuera de la escuela.

Udvari –Solner; Thousand y Villa; y Udisky y otros (en Arnaiz P.,1997) señalan como iniciativas que pueden tener éxito en la construcción de escuelas inclusivas a :

la educación basada en resultados, la educación multicultural, la teoría de la inteligencia múltiple, el aprendizaje constructivista, el currículum interdisciplinario, instrucción referida a la comunidad, la valoración auténtica de la actuación del alumno, el agrupamiento multiedad, el uso de tecnologías en el aula, la instrucción mediada por compañeros, la enseñanza de responsabilidad y la agrupación colaborativa entre adultos y estudiantes.

Ahora bien, Las posibilidades de la educación a distancia para las personas con algún tipo de limitación fue enfatizada en el Primer Congreso Virtual: Integración sin barreras en el siglo XXI; igualmente, el internet facilita la posibilidad de la integración en una red virtual para la cual no parece existir barreras físicas, culturales o sociales (Caplan. 2000). Sin embargo, aún persiste para nosotros una dificultad en cuanto al acceso efectivo a esta posibilidad, no sólo por la ausencia de este recurso en muchos sitios, sino por otro tipo de inaccesibilidades relacionadas con nuestras características culturales.

Consideramos nuevamente que el acercamiento pedagógico propuesto busca un cambio de actitud y en ese sentido debe incidir en todos los integrantes de la comunidad educativa más allá del conocimiento teórico; se trata de un proceso comunitario que cruza un enfoque pedagógico. En busca de principios esenciales para apoyarle se pensó que Pichon - Riviere y su pedagogía social mediante resignificaciones colectivas, podría ofrecer bases para plantear la pedagogía de la diferencia

Una de las concepciones más generalizadas sobre la pedagogía, es la que se refiere a la pedagogía como disciplina cuyo eje fundamental es la formación. Se le reconoce porque su objeto de conocimiento está centrado en la

enseñabilidad de los saberes, en la educabilidad de los seres humanos y en la formación de valores (Colciencias 1999). La pedagogía como disciplina ha constituido sus discursos y métodos apoyados en otras ciencias como la psicología, la antropología, la sociología, etc., acerca del aprendizaje, la enseñanza y la formación. En un sentido más amplio, la pedagogía como campo investigativo es un espacio para la reflexión del hecho educativo, que problematiza acerca de las relaciones que se establecen con el conocimiento, con el mundo, con los sujetos que intervienen e indaga por las interacciones que se ponen en juego en una relación pedagógica; referida no sólo a las prácticas escolares sino a las interacciones que acontecen en el mundo de la vida.

El componente educativo de los proyectos sociales exige propuestas pedagógicas que movilicen visiones de la realidad social, en un momento histórico determinado con intervenciones que sobrepasan los propósitos curriculares, logros de aprendizajes y el desarrollo de competencias específicas, para transformar los sistemas de conocimiento, códigos de valoración y producción simbólica de la realidad. Es importante localizar la acción socializadora de los procesos educativos y en especial el papel socializador de la práctica pedagógica, en el cual los sujetos se encuentran, interactúan y construyen saberes a través de condiciones históricas y socioculturales concretas. Son múltiples las interacciones de carácter pedagógico que se pueden dar en los espacios de la cotidianidad. Como lo afirmó Rey (1987):

la vida cotidiana es la red de las interacciones reales y diferentes de los seres humanos en el marco de su propia definición histórica es decir, es el espacio diario en el cual se expresan formas de comunicación verbal y no verbal, las habilidades, destrezas, las formas de comunicación, los códigos de interpretación.

Y es precisamente, lo comunitario, el espacio para desarrollar un proceso de sensibilización y formación con los distintos sujetos que lo conforman, en torno al diseño una propuesta de trabajo colectiva para dar respuestas a *las diferencias* que hay en los sujetos; los cuales han sido mas reconocidas como necesidades educativas especiales, en cierta medida, y vistas como necesidades o limitaciones individuales de unos pocos, a los cuales hay que integrar a programas escolares y como un asunto de todos.

La educación como práctica social, enfrenta la complejidad de las realidades sociales y por lo tanto las complejidades de lo humano. Asumir esta doble condición, nos plantea una perspectiva pedagógica que dé cabida a la paradoja, a lo diverso y a la posibilidad de crear otras realidades. La pedagogía de la diferencia, se señaló, debe por lo menos mostrar las dificultades reales a los



maestros, para contribuir a que formen estudiantes que puedan enfrentar la realidad que viven y estén en capacidad de transformarla; pues éste es fin último de todos los procesos educativos. En cuanto a que cualquier intento de tender la mano a todos los estudiantes, ello tiene que incluir tanto a los adultos como a los alumnos. Por la misma razón, se respetan los énfasis que cada comunidad considere conveniente hacer en sus propuestas pedagógicas desde una perspectiva valorativa; en las que seguramente, de acuerdo con la historia y el contexto sociocultural particular, cada comunidad podrá puntualizar algunos valores adicionales como finalidades pedagógicas valorativas, respecto a la educación de niños con necesidades educativas especiales. El enfoque del proyecto no es el cambio o acondicionamiento curricular, dado que ha sido pensado en una perspectiva comunitaria no exclusivamente ligada a la institución educativa; más bien, los elementos de asesoría que ha previsto están cercanos a cómo favorecer las condiciones comunitarias y de movilización de actores involucrados en torno a la propuesta y a cómo favorecer en el niño con necesidades educativas especiales su sentido de pertenencia, participación y desenvolvimiento fluido en el mundo social y en las interacciones sociales.

Pero fundamentalmente, el reto se encuentra en la modificación de los logros de manera que el peso no se centre en lo académico, sino en las posibilidades de convivencia, de hacer ciudadanos plenos, de desarrollar un PEI que propicie este tipo de metas. Como ejemplo, puede anotarse el que para el año 2002 se premió al PEI que se refiera a la consideración de la discapacidad. Sin embargo, dependiendo de las prioridades que surjan en cada comunidad, puede que lo curricular sea en una fase más avanzada del proyecto, un punto central, entonces las tutorías o asesorías, favorecerían este tipo de temáticas tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

Existen una amplia serie de experiencias pedagógicas y conceptualizaciones, en medio de las cuales se ha dado acogida a las poblaciones con necesidades educativas especiales, enfatizando los procesos de socialización, el aprendizaje de hábitos, el desarrollo de los procesos de comprensión y razonamiento, el fortalecimiento lingüístico y de competencias comunicativas, etc. En este sentido la intervención pedagógica acepta la paradoja, trabaja con ella, con sus incertidumbres, y sus posibilidades. También moviliza visiones ancladas en la institución educativa como por ejemplo, un sistema escolar homogenizante, a través de sus currículums, contenidos, estilos de aprender, actividades, formas de organización etc.

Acerca de la diferencia y la diversidad

La propuesta de escuela inclusiva desdibuja el concepto clásico de educación especial, lo amplía y diversifica, proponiendo reestructurar las escue-

las para responder a las necesidades de todos los niños; es más, considerando que la finalidad de las escuelas es hacer frente a las necesidades de los alumnos. Hoy, como ya se ha planteado, el mismo término de necesidades especiales es cuestionado. Algunos autores ven que es un error identificar con este término a determinados colectivos, lo consideran más conveniente para referirse al tipo de apoyos y soportes pedagógicos que se implementan respecto de una propuesta pedagógica específica. El enfoque que se sugiere es el de ver a cada uno con necesidades especiales en algún momento de la existencia y salir de la idea de que son los niños con determinadas características, ellos exclusivamente, los que tienen necesidades diferentes al común de la población. Ortiz, Ma. Del C. (2000) señala que el de necesidades educativas especiales...

(...) es un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier alumno puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario. Sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos, en función de las nuevas situaciones.

Esto implica, fortalecer la estructura de pensamiento, valoración y acción hacia la aceptación de la diferencia, de las condiciones humanas, sociales y culturales; ampliar las comprensiones para entender las interacciones del mundo inter - subjetivo, como un mundo que compartimos con otros. y re - significar un sistema de valores respecto a la diferencia, lo diverso, lo plural, y lo incierto para recuperar las personas con necesidades diferentes como *alter*.

Las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, se refieren a aquellos alumnos que se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje con limitaciones sensoriales, cognitivas o dificultades de aprendizaje. Estas necesidades pueden verse aumentadas o disminuidas según el modelo de enseñanza que imponga en los centros educativos. El concepto de necesidades especiales surge como central, para Arnaiz P. (1999), éste olvida el lenguaje de las deficiencias y sitúa el énfasis en el niño, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la escuela y en su capacidad para ofrecer respuestas.

La noción de apoyo resulta especialmente valiosa. Serra y Rosselló (2000) en el contexto de la integración sociolaboral se refieren al *apoyo natural* concebido como cualquier recurso existente en el hogar, la comunidad o el sitio de trabajo, elegido por la persona con discapacidad y hecho accesible,



que favorece la ayuda constante con los medios más normalizados. Recalamos dos aspectos fundamentales: La pertenencia al ambiente y la transformación de recurso existente en recurso disponible. Aquí se trata de eso. Por lo tanto, implica desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo, que fomente el éxito entre todos sus miembros, y en este contexto, que se dé acogida incondicional a cualquier alumno en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en las que pueda encontrarse. Implica respetar la individualidad y desarrollar una cultura de colaboración como base para la resolución de problemas.

De la integración a la inclusión

Puede citarse a Arnaíz, P. (1999 a) quien señala que educar desde la igualdad implica el respeto al otro, de otra cultura, otra lengua, practicante o no de una religión, padezca una discapacidad psíquica o física, o una sobre-dotación, o que es rechazado por sus condiciones de pobreza o de marginación social.

Cuando se habla de educación inclusiva, se está hablando de la transformación del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto (Naicker y García Pastor 1998). Se considera que la responsabilidad de la escuela es ser flexible y enriquecida en medios personales y materiales. Cualquier alumno puede tener dificultades para aprender en un momento u otro de su escolaridad, como resultado de la interacción de sus características personales y el currículo. De tal forma, que los sistemas de apoyo estén disponibles para todos los alumnos y que el profesorado tenga el apoyo suficiente para asumir la responsabilidad de todo el alumnado.

Ellos deben proporcionar a cada alumno enfoques individualizados del currículum, instrucción y evaluación, y han de facilitar a los alumnos las propuestas encaminadas a adquirir destrezas sociales y a la vez a crear las oportunidades para que los alumnos participen desde las diferencias y creen vínculos de colaboración (Cabada. 1999) La familia ante la aparición de un niño con necesidad educativa especial, enfrenta una crisis significativa y en la propuesta pedagógica de atención a estos niños, es esencial involucrar acciones que favorezcan su crecimiento, atiendan las necesidades afectivas de sus miembros y estimulen nuevas formas de relación.(Ministerio de salud e ICBF 1998)

El profesor es el primer factor de calidad en las escuelas inclusivas. Su actitud y participación es determinante. Si el profesor demuestra estar contento en el aula y en la escuela inclusiva, el impacto sobre las actitudes y las actuaciones de los alumnos es trascendental.

Organizativamente, la tendencia más dominante ha sido la de un sistema educativo paralelo a la educación convencional, en el cual existe una propuesta pedagógica propia para los niños con determinadas características; siendo seleccionados bajo ciertos parámetros en cada institución.

La integración es una estrategia educativa que se refiere a la integración de niños con necesidades especiales en salones de clases regulares a la vez que están recibiendo los servicios relacionados y de educación especial. Su propósito es proveer al niño con impedimento de una educación efectiva y apropiada sin privarlo de los beneficios del contacto personal y social de los otros niños en el salón de clases regular (Alvarez, J. 1999)

En la integración de niños con necesidades especiales son importantes la flexibilidad de la administración, la familia, el profesorado, adaptándose a las necesidades; pero también, a los recursos del Centro y de los maestros, las características individuales y familiares y el proyecto de vida de cada niño (Candel 1998). Queremos rescatar la posibilidad transformadora de la acción pedagógica, en cuanto es experiencia que compartimos con otros y en donde se ponen en juego los conceptos, las valoraciones, las representaciones simbólicas y resignificaciones culturales de los interlocutores que participan.

En la construcción de nuevos significados es donde debe tener cabida la diferencia, el respeto por el otro y desarrollo de una vivencia en la tolerancia, en la que participan los procesos educativos construyendo una propuesta pedagógica, fundamentada en una visión de hombre que recupere su condición humana y abogue por un sistema axiológico de respeto por el otro, tolerancia y solidaridad, entre otros. Efectivamente no hemos dicho nada nuevo, no obstante, sigue siendo una gran tarea educativa que la estrategia pedagógica logre movilizar viejas formas de pensar, sentir y actuar, y para el caso que nos ocupa, establecer un lugar en los corazones que participan, creando expresiones más tolerantes con la propia naturaleza y la de los demás, por el compromiso ético que nos dignifica.

Para la formulación de una propuesta que respete la diferencia, la pregunta se localiza en cómo desplazar prácticas instaladas en la cotidianidad tales como: la aceptación de estereotipos y prejuicios acerca de la manera como nos relacionamos con el otro, de lo que es apreciable como bueno o como malo, la aceptación de la similitud, la búsqueda de lo homogéneo, y las dificultades enormes de relacionarnos con los otros desde las propias singularidades. La educación en la diferencia y para la tolerancia, puede constituirse en un planteamiento que proporcione posibilidades a una *pedagogía que acepte la diferencia* y promueva la solidaridad, en una red de significaciones compartidas por los miembros de las comunidades.



La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. A su vez se fomenta por el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica (ONU. 1995) La pretensión no es eliminar las diferencias sino relativizarlas.

PARTE 4

La estrategia de educación a distancia



De hecho, son muchas las voces que ya se alzan exigiendo tener todas las condiciones necesarias antes de empezar... si bien estamos de acuerdo en señalar que la inclusión plena no debería retrasarse nunca porque las actitudes apropiadas no estuvieran desarrolladas. Solo a través de experiencias diarias con la inclusión total pueden los profesores, padres, alumnos y especialistas desarrollar actitudes y expectativas realistas y superar cualquier dificultad real.(Ortiz.2000)





en la propuesta inicial se habían establecido cuatro localidades para desarrollar las experiencias, dos ubicadas en el departamento de Boyacá y dos en el de Nariño, coordinadas por los Centros Regionales de Universidad Abierta, sin embargo, la respuesta y el interés demostrado por dos regiones distintas a éstas, las cuales habían completado las 10 encuestas enviadas, al igual que sus características (escuelas con experiencias de integración en curso, PEIs originales en términos de consideración de la comunidad educativa y otras), nos llevó, previa consulta, a elegir Amazonas (12 escuelas en el casco urbano) y Tolima (9 escuelas, ubicadas en Ibagué, El Espinal, El Guamo y El Salado). La continuidad del proyecto suponía, enmarcada en los avances conceptuales ya descritos, concretar la estrategia de educación a distancia en elementos metodológicos de acompañamiento y capacitación para la formulación y ejecución de experiencias en esas escuelas, vinculadas con otras instituciones y grupos comunitarios (iglesia, cruz roja, voluntarios...), por lo cual el esfuerzo se centró en la construcción de las herramientas que permitieran el intercambio y la conjugación de acciones entre el grupo responsable y los docentes de las regiones.

Un nuevo punto de partida

Con la idea de garantizar la continuidad de la experiencia y planear el apoyo, se concluyó que lo más útil sería el trabajo por proyectos, proyectos que cada escuela estructuraría de acuerdo con sus posibilidades, sin embargo, de manera progresiva fue tomando cuerpo la idea de que este ejercicio podía constituirse en una práctica inclusiva y de aprovechamiento de la diversidad como ganancia, por lo cual se optó por proponerle a cada región la formulación de un proyecto colectivo.; es decir, proyectos conjuntos en los cuales cada participante fuera indispensable por la particularidad de su contribución.



De manera general esos proyectos deberían contemplar lo siguiente:

- Unas preguntas orientadoras, para definir la experiencia de inclusión (qué se pretende, en qué consistirá, dónde y cuál será el aporte de cada uno y de cada institución)
- Definir cómo se conformará la red de apoyo mutuo (quiénes se encargarán de qué, cómo se organizarán los esfuerzos...),
- Cómo se logrará convocar a las comunidades educativas para establecer una red de apoyo mutuo en beneficio del proyecto,
- Cuál será el plan de seguimiento de la experiencia (cómo y quien deberá recolectar información durante todo el tiempo que dura la misma),
- Cómo estarán incluidos los niños y niñas con necesidades educativas especiales y como ellos y sus familias enriquecerán a toda la comunidad educativa y sobre el propio proyecto educativo institucional
- Cuál será el papel concreto de cada maestro en su propia comunidad educativa como dinamizador y facilitador permanente.

De allí que se establecieran exigencias para la construcción metodológica y técnica, intentando que ésta permitiera:

Conocer cada escuela y cada comunidad educativa. Partiendo de la dificultad de movilizar las concepciones respecto de la escuela real, en la que posiblemente trabajamos o estudiamos, desde los famosos marcos teóricos, de donde instantáneamente surge la tendencia a ubicarla en uno de los planteamientos que se hagan de la misma. La escuela como institución educadora de la sociedad es un centro de poder transformador y/o transmisor de conocimientos, de significados socio-culturales y de relaciones sociales, es un espacio socializador, no obstante, cada escuela es diferente lo que a su vez la hace especial, no como aquella que incluye niños con necesidades especiales, sino que toda escuela por naturaleza es especial, allí los actores, los niños y la metodología son diferentes.

Trabajar con todos los involucrados. En una propuesta de inclusión hay espacios para que todos los actores se co-responsabilicen de la experiencia. El trabajo en grupo potencia y a la vez alivia las dificultades, evita pensar que como institución o como individuo debe saberlo y poderlo todo. Evidencia las limitaciones pero a la vez las potencia y las pone en circuitos de intercambio social frente a otros. Sin embargo, el

maestro ha tenido y seguirá teniendo un papel central en su comunidad; en esta medida, la propuesta buscaba fortalecer el liderazgo y potenciar al el docente como gestor de acciones pedagógicas y movilizador de recursos con la familia, los niños y otros participantes.

Conjugar los esfuerzos El propósito era hacer visible la diferencia y en esa medida propiciar en cada uno y en el otro sus posibilidades. Se buscaba un trabajo mancomunado que amplíe horizontes y multiplique los esfuerzos. Partiendo de preguntas tales como: ¿qué podemos hacer solos? ¿Qué podemos hacer con los otros? ¿Necesitamos de los otros para potenciarlos?, se trata de identificar puntos de compatibilidad, de conexión de mutuo apoyo y de reciprocidad Las posibilidades de articulación podrían ir desde intercambios informativos y bibliográficos, hasta consolidar estructuralmente propuestas conjuntas con puntos de mira y finalidades pedagógicas y comunitarias. A propósito, se trata de buscar alianzas externas pero potenciando siempre lo interno, lo propio de la comunidad, que es el lugar donde se han construido toda una serie de significados sociales que dan sentido a ciertas prácticas educativas.

Los proyectos colectivos

En esta perspectiva los proyectos colectivos se constituían en un recurso educativo y metodológico para investigar e intervenir las prácticas escolares en la perspectiva de la inclusión. Su propósito fue crear una oportunidad para, alrededor de la identificación de sueños comunes, participar en la construcción de una nueva propuesta escolar en donde se diera cabida a la diferencia en la comunidad educativa, fundamentada en pedagogías más abiertas y participativa, reforzada por el empoderamiento del maestro y los apoyos locales, al igual que por el grupo central y la otra región.

En la práctica, el equipo central se encargó de propiciar los momentos y condiciones para el trabajo, también de acompañar de manera permanente el proceso, cumpliendo una función de apoyo similar a la anteriormente descrita, en tanto continuaba el análisis de lo que ocurría y se contrastaba continuamente lo que sucedía en las regiones con la revisión de otras experiencias, de bibliografía y con las reflexiones de las investigadoras. Así, convocados y apoyados por el Centro Regional, se llevó a cabo un taller durante el cual el grupo de los docentes de cada una de las escuelas (así como otros participantes invitados) construyó el proyecto común, contando con un trabajo previo.

Para orientar este proceso se elaboraron instrumentos, cuyo diseño se fundamentó en la riqueza y ganancia asociada con la inclusión de la diversi-



dad, y se concretó en la metáfora del mercado, del intercambio, del trueque, donde todos ponen algo. El tratamiento gráfico alude a la comunidad educativa, a otras instituciones y a personajes (especialmente menores) con diferencias evidentes.

Dos guías se produjeron inicialmente:

Guía Preparatoria del Taller (Ver anexos): Dirigida a cada una de las escuelas, acompañada de una carta explicativa se solicitaba la participación de la comunidad educativa para re – conocerse y describir sus peculiaridades, sus posibles contribuciones y sus necesidades. Se ofrecían opciones técnicas e instrumentales para la recolección y reporte de la información.

Guía para la Formulación del Proyecto (Ver anexos): Para ser trabajada en el taller con el aporte de cada escuela, planteaba los objetivos (el sueño colectivo), las posibilidades (el arqueo), las necesidades, plan de trabajo, actividades, responsables, organización, presupuesto y formas de seguimiento y evaluación.

La indagación por otros recursos, por las opciones del trabajo asociativo y en red, se propició desde otro elemento dentro de la lógica ludida:

El canasto de los apoyos y la guía para su utilización (Ver anexos). Utilizando la metáfora de un *canasto de apoyos* con distintos productos: soportes metodológicos, de gestión, bases de datos de entidades que apoyan propuestas, bases de información y con marcos de referencia legal apunta a estructurar colectivamente una serie de instrumentos disponibles para todas las comunidades que permitan hacer viables las propuestas construidas.

Algunas dificultades detectadas en la concreción de lo anterior, llevaron al desarrollo de una Guía para Ajustar el Proyecto (Ver anexos), basada en preguntas tales como:

- ¿Qué vamos a aprender? (el campo de la inclusión)
- ¿Para qué? (propósitos, objetivos)
- ¿Por qué? (justificación)
- ¿Cómo hacer para lograrlo? (supuestos teóricos en los que nos apoyamos, actividades a realizar).
- ¿Qué metodología hay que crear?

- ¿Dónde lo vamos a aplicar?
- ¿Qué didácticas se tienen que desarrollar?
- ¿Con qué? (necesidades, recursos)
- ¿Con quienes? ¿A qué otras personas involucrar?
- ¿Qué tipo de gestión se requiere?
- ¿Cómo saber si lo logramos? (indicadores y verificadores de logros)

Esas preguntas y otras inquietudes surgidas en el intercambio fueron consideradas en la planeación y ejecución de las acciones de soporte y capacitación, responsabilidad directa nuestra como equipo central. El acompañamiento y la capacitación se llevaron a cabo de diversas maneras: a través de teléfono, fax y correo, mediante intercambios y retroalimentación de la información y productos remitidos por los grupos regionales y en la asesoría del equipo central, al igual que con la entrega periódica de aportes bibliográficos y conceptuales. Todo esto se tradujo en la elaboración de los materiales y en el uso de las técnicas que se describen enseguida.

Las guías de acompañamiento (Ver anexos) Estas guías fueron utilizadas para precisar y ajustar el proyecto y su desarrollo, incluyen lineamientos generales y algunos específicos derivados del análisis de las propuestas enviadas por cada grupo regional.

El breviario (Ver anexos) Serie de artículos y escritos breves, remitidos de manera continua, acerca de los temas centrales del proyecto: inclusión, pedagogía de la diferencia, principios de tolerancia, desarrollo humano y escuela, elaboración de proyectos.

Las audioconferencias (Ver anexos) Utilizadas para facilitar el intercambio de manera ágil entre los equipos regionales y el equipo investigador, permitió la aclaración de conceptos y la reorientación de los proyectos. De igual manera, promovió el establecimiento de nexos entre los equipos, identificando a sus miembros.



De la teoría a la práctica de la inclusión

En este punto es necesario destacar el desfase entre los tiempos de ejecución y terminación previstos y los reales, pues desde el nivel central el proceso se vio interrumpido en algunos momentos por causas distintas, en gran

parte administrativas (finalización de una fase y aprobación de la siguiente, trámites, tiempos...), sumado a las dificultades y peculiaridades regionales y de las escuelas (vacaciones, períodos de exámenes, limitaciones en la comunicación...). Circunstancias que marcaron los resultados finales del proyecto como se verá posteriormente. Es importante señalar que fue necesario para el grupo retomar el planteamiento inicial del proyecto, el cual se fue diluyendo en la medida en que la temática se hizo más compleja

Ahora bien, en Tolima el grupo de nueve (9) maestros de los municipios de El Salado, Líbano, Espinal e Ibagué, coordinado por la directora del centro regional formuló finalmente el proyecto titulado Arca de Noé, a través de cual se pretendió, según lo señalado en el instrumento respectivo (2003) (...) "generar una transformación en la comunidad en la significación, interacción y construcción de la convivencia social aceptando la diferencia individual y colectiva a través de un proceso de bioingeniería, empoderamiento y liderazgo" El enfoque de bio – reingeniería fue adoptado para la sensibilización y luego una variedad de acciones lúdicas, literarias y otras de tipo artístico con la contribución de docentes, padres y estudiantes.

Participó en tres audioconferencias, elaboró materiales y realizó ajustes de los espacios escolares para favorecer la inclusión. En la fase de sensibilización se les sugirió potenciar los aspectos colectivos tales como la dificultades reales de relación y aceptación de la diferencia en los espacios escolares e, igualmente, las amenazas reales de las prácticas de exclusión, por no tener cuenta las necesidades de los educandos, y continuar con el desarrollo de experiencias concretas de inclusión educativa; contando con factores favorables como el de compartir el sueño con la comunidad para emprender prácticas educativas menos discriminatorias, de aceptación y respeto de las limitaciones y potencialidades. (Se puede consultar la memoria de trabajo del grupo Tolima).

Logró establecer una dinámica que mantuvo al grupo cohesionado, a pesar de que alguno de los profesores fue trasladado a otro establecimiento educativo, pero desde ese nuevo lugar continuaron trabajo en equipo. En esta experiencia se valoró la gestión de coordinación ejercida por la directora regional del Centro Universidad Abierta, que a su vez fue rotando la moderación del grupo, como parte de la sugerencias metodológica, además gran parte de sus integrante eran alumnos o exalumnos del programas a distancia, por lo tanto había un mayor conocimiento de la metodologías. También resulta significativo anotar que con este grupo hubo mayor resistencia a movilizar los discursos y prácticas de su formación profesional.

En Amazonas el grupo con la participación de doce (12) docentes escuelas de la ciudad, coordinado por el Punto de Apoyo del Centro, enunció en el proyecto: "tener una institución activa y dinámica orientada a satis-

facen las necesidades de las diversas poblaciones que habitan en el contexto amazónico y permitan contribuir a fortalecer la formación integral de la persona de acuerdo con sus posibilidades, carencias y recursos” Aunque lograron identificar los imaginarios que tienen acerca de la discapacidad y especialmente el de necesidades especiales y de otra parte a diferenciar los enfoques de integración educativa y la perspectiva de inclusión., asistieron a reuniones de los representantes de las escuelas para realizar ajustes al proyecto, y participaron en dos audioconferencias, por diversas razones, entre las cuales pueden mencionarse las de organización y liderazgo (cambios de la persona *Punto de Apoyo* del CUA en la región, así como del docente que inicialmente coordinó el grupo), sumado a obstáculos evidentes en la comunicación (ausencia de fluido eléctrico, internet..), huelga del magisterio y las implicaciones de la reforma educativa, amén de particularidades en el manejo de los tiempos, el proceso se vio interrumpido y el proyecto por tanto no pudo concluirse.



PARTE 5

Las lecciones de la experiencia



Un currículo abierto a la diversidad no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o sexo, ni tampoco es un currículo que incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer. Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que todos aprendan quiénes son los otros, y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela. La educación en la diversidad tiene que estar presente en todo el currículo y en todo el ambiente escolar. (Arnaíz 1999)



aunque la lectura ha ido mostrando los avatares del proyecto, para terminar puede afirmarse que los logros y dificultades más importantes, se resumen en:a

- La identificación de los límites y posibilidades conceptuales y metodológicas de los presupuestos iniciales.

Ello se refiere, por una parte, a las nociones de diferencia, integración, diferencia, necesidades especiales y otras, las cuales, como se relató, se fueron modificando en el curso del proyecto, con la contribución de los participantes a través de un diálogo, que puso de manifiesto la diversidad del conocimiento, de las prácticas, de los imaginarios y representaciones. En el encuentro de miradas de los grupos regionales y el grupo coordinador se estructuró una manera de abordar el problema que obedecía a su inscripción en los contextos particulares. En términos generales desarrollar una experiencia pedagógica considerando la inclusión como eje central, supone organizar la enseñanza, el aprendizaje y su gestión con miras a considerar en sus prácticas las diferencias de los educandos, articulando aspectos de los propios contextos, la participación de los distintos sujetos de la comunidad educativa. En el marco del proyecto se quiere potenciar la experiencia de inclusión como un horizonte acción y en la reflexión que se hace con los docentes al terminar la ejecución, se concluye que la experiencia de inclusión debe continuar ya como parte una responsabilidad social y educativa frente a la realidad que se ha indagado y que requiere ser transformada por sus propios actores

De manera puntual, como ejemplo, en el proceso de conocimiento para poder intervenir la realidad (acción-reflexión conceptualización - acción), aparecen señalamientos de orden pedagógico importantes para el grupo de docentes tolimenses tales como:



- Todos tenemos y en especial los niños y niñas tienen algún aspecto por los que son rechazados (gordos, feos, malgeniados, tímidos, inquietos, sucios, etc.)
- Las relaciones y los vínculos que se tejen en la escuela, son mayoritariamente excluyentes.
- Para el docente sería más fácil y ventajoso que los niños fueran iguales y poder homogeneizar sus prácticas y métodos pedagógicos.
- Todos los niños por alguna razón de exclusión estarían fuera del salón de clase

El aula de clase se queda vacía porque ésta no acoge a los niños y las niñas en sus y con sus diferencias es decir se ha producido una muy afortunada conclusión: *Los Niños Y Las Niñas De Nuestras Aulas Son Distintos*. Efectivamente en los salones de clase debe haber una gran tensión entre los niños, las niñas, los maestros reales y aquellos que idealizamos ser y por la cual todos nos estamos excluyendo

En segundo lugar, atañe a la estrategia a distancia, que si bien constituye una alternativa valiosa para acceder a lugares y personas cuya presencia es difícil, conlleva igualmente una serie de dificultades, las cuales van desde aquellas de carácter técnico (cortes en el fluido eléctrico, en la comunicación telefónica, demoras en el correo, etc., ya anotadas) hasta las de tipo ideológico que continúan privilegiando la comparecencia. En este sentido debe ponerse especial atención en los requerimientos para la gestión tecnológica cuando se trata de metodologías mediadas y fortalecer las estrategias de acompañamiento, en frecuencia y diversidad.

- Las vicisitudes de las acciones dirigidas a la cohesión y el empoderamiento de las regiones y los educadores.

Aunque se expresa y se señala reiterativamente la necesidad de la participación y construcción conjunta, del reconocimiento de las contribuciones personales, cuando el esfuerzo recae directamente sobre el grupo de las regiones se demanda la participación de expertos, especialmente foráneos, que avalen las acciones propuestas. Por ejemplo, en el Amazonas se planteó la opción de invitar antropólogos de Bogotá para trabajar la noción de hombre amazónico, y en el Tolima se acudió a un profesional en psicología para realizar la sensibilización. También el equipo central fue exigido en un sentido similar de puntualizar o decidir, de hacerse presente en los talleres.

En esta misma línea de ideas, la capacitación se determina como la opción privilegiada para la ejecución de proyectos y cualquier otro tipo de propuestas, pero es entendida en un marco de relación docente – alumno, centrada en el conocimiento formal y menos como un diálogo y debate entre la práctica y el discurso pedagógico, entre las realidades de todos los participantes y los aprendizajes que de allí pueden derivarse.

El trabajo en equipo y la idea de proyecto colectivo debió superar las visiones particulares y la tendencia a concebir cada propuesta de manera independiente, a esta tarea se dedicó buena parte de los esfuerzos.

Por último

Todo lo anterior se conjuga en el producto final del proyecto, el paquete educativo, conformado por dos cartillas, un audio y un video, el cual a partir de la experiencia y las reflexiones en torno a la misma, ofrece una metodología para la estructuración de proyectos colectivos de inclusión con algunos soportes como los ya descritos (canasto de apoyos, guías de acompañamiento...), que será difundido en las escuelas convocadas al inicio.



Bibliografía



AINSCOW, Mel. Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En: Revista Siglo Cero. Vol. 30 (1). Págs 37 - 48. Enero-Febrero 1999.

ALCALDÍA MAYOR de Santa Fe de Bogotá – Sec. De Educación del Distrito. Criterios pedagógicos y organizativos para la atención de personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. Serie Integración Escolar. 1999.

ALVAREZ, J. Integración. 1999
En la red <http://home.coqui.net/jalvarez/integra2.htm>

ARNAIZ, Pilar. Curriculum y atención a la diversidad. 1999.
<http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu3.htm>

_____ El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. 1999.
En la red <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu4.htm>

_____ Integración, Segregación, Inclusión. 1997.
En la red <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu2.htm>

CABADA, José Manuel. La Educación Especial ante el Próximo Milenio (I)
En Revista Polibea. No. 51. Págs 22 – 27. 1999.

_____ La Educación Especial ante el Próximo Milenio (II) En Revista Polibea. No. 52. Págs 30 - 40. 1999.

CANDEL, Isidoro. Bases de la Integración: familiar, escolar y social. 1998.
En la red <http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema1.htm>

CAICEDO, M. E. La minusvalía, una categoría social. Tras la huella del signo. Tesis de Maestría en Psicología Comunitaria. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología. Santafé de Bogotá. 1995

_____ La escuela inclusiva. Bogotá 1999

COLCIENCIAS. Plan estratégico 1999-2004 Programa Nacional de Estudios científicos en Educación, Santafé de Bogotá, septiembre de 1999

DE SANTACRUZ, Cecilia., CAICEDO, María Eugenia. La Rehabilitación Integral. En Serie: La salud a la Luz de la salud Mental. Bogotá: Ministerio de salud. 1992

DISNNET PRESS Nota Editorial. Número 257. 9 de mayo. 2001

CAPLAN, Graciela. Red de Integración Especial. 2000.
En la red <http://redespecialweb.org/info.htm>

ECHEITA, Gerardo. Necesidades Especiales en el Aula: Evaluación del proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado
En la red.
<http://www3.usal.es/inico/investigación/jornadas/jornada2/confer/con7.html>

ESLAVA C., Jorge. Integración de niños con dificultades a la escuela: Un espacio de respeto y convivencia. En: Vida de Maestro. "El arco iris de las aulas". IDEP. 1999.

GARCÍA PASTOR, Carmen. Teachers dealing with student's diversity. 1998. En la red http://www2.uca.es/RELIEVE/V4N1_PRE.HTM

GLARP (s.f.) Manual Metodológico. Seminario Taller Institucional. Preparar para ser Adulto. Bogotá.

LUDEMA, J. Del discurso deficitario a los vocabularios de esperanza: el poder de la apreciación. In: Appreciative Inquiry. Rethinking Human Organization Toward a Positive Theory of Change. Cooperrider, D., Sorensen, P. Jr., Whitney, D., Jaeger, Th. (Eds) (s.d.)

GUZMÁN, Virginia; PORTOCARRERO, Patricia. Construyendo Diferencias Edit. Flora Tristán. Lima, 1992.

MINISTERIO DE SALUD E I.C.B. F., Criterios Conceptuales para la Prestación de Servicios de atención integral a niños y jóvenes con discapacidad, Bogotá, 1998

NAICKER, S.M y GARCÍA PASTOR, C. De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. 1998.

En la red http://www2.uca.es/RELIEVE/V4N1_4.HTM

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, Declaración de los principios de la tolerancia. 28ª Conferencia General París, noviembre de 1995

ORTIZ, María del Carmen. De las Necesidades Educativas Especiales a la Inclusión. En: Revista Siglo Cero. Vol. 27 (2). Págs 5 – 13. 1999.

_____Hacia una Educación Inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. En: Revista Siglo Cero. Vol. 31 (1). Págs 5 – 11. Enero-Febrero 2000.

PARDO, M. C., de Santacruz, C., Caicedo, M. E. Comprender la imagen sin limitaciones. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación Social. Santafé de Bogotá. 1992.

PUIG DE LA BELLACASA, R. Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En : Discapacidad e información. Madrid : Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con Minusvalía. 1988

REY, Germán. Las huellas de lo social. En Revista signo y pensamiento, No. 11, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. 1987. P. 10-32

RICHMAN, Naomi. Traducción de Haydée Marín. Ayudando a niños en circunstancias de dificultad y Comunicándose con los niños Manual para educadores, Save the Children, Gente Nueva Editorial. Santa Fe de Bogotá. 1997.

_____Comunicándose con los niños, Cómo ayudar a niños en situaciones de conflicto, Manual para educadores, Save the Children, Gente Nueva Editorial. Santa Fe de Bogotá. 1997.

SERRA, Francisco y ROSSELLÓ, Ramón. Estrategias de Intervención en momentos críticos del proceso de integración sociolaboral, en programas de empleo con apoyo. En: Revista Siglo Cero. Vol. 31 (2). Págs 5 – 11. Marzo -Abril 2000.

U.S. Department of Education Special Education and Rehabilitative Services. Advertencia a Tiempo, Respuesta Oportuna: Una guía para tener escuelas seguras. 1998. En la red <http://www.air.org/cecp/guide/espanoltext.htm>

VILLANUEVA, P., MONSELL A. Y CERDÁ, C. 1ª Conferencia
Electrónica AIDIPE: Pedagogía de la diversidad. 1995.
En la red <http://www.uv.es/aidipe/Ponenci4.html>

NOTA: Otra bibliografía revisada y resumida se encuentra en el Canasto de
los Apoyos y en el Breviario.(Ver Anexos)