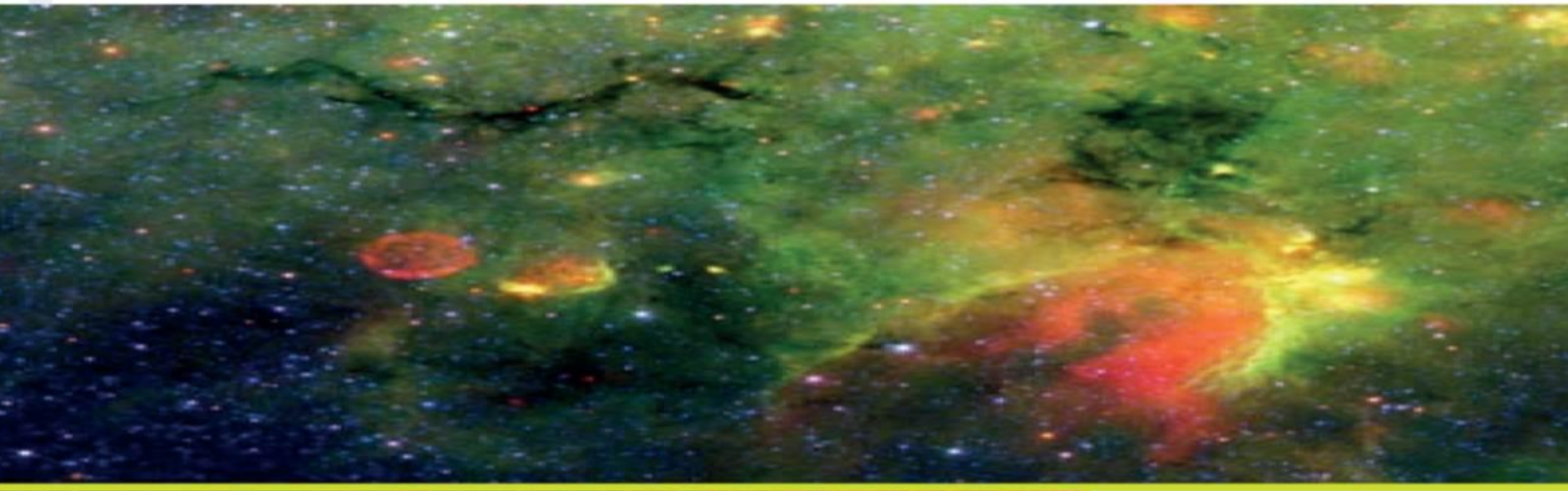
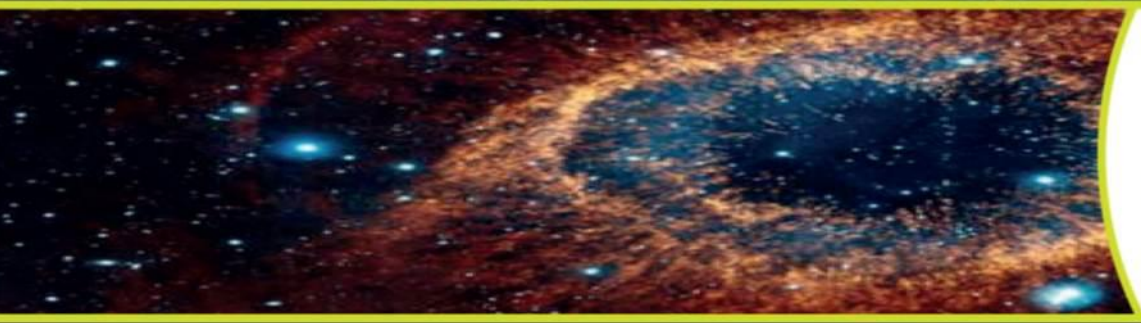
Ideología, Invisibilidad y Dominación:
Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica





Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

EDICIONES CELEI

Aldo Ocampo González (Coord.)

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.)

IDEOLOGÍA, INVISIBILIDAD Y DOMINACIÓN.
Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica
© Ediciones CELEI
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
ISBN: 978-956-362-344-4
Materia: Educación Inclusiva, Arte, Educación Especial, Inclusión Laboral, Prácticas Inclusivas, Antropología de la Discapacidad, Derechos, Discapacidad, Sociología de la Discapacidad, Epistemología y Gramática de la Educación Inclusiva
Páginas: 316
www.celei.cl

OCTUBRE, 2016 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.)
Ideología, invisibilidad y dominación.
Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica.

ISBN: **ISBN: 978-956-362-344-4**

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl
Obra disponible en Repositorio "Paulo Freire" perteneciente al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

Publicación arbitrada internacionalmente

IDEOLOGÍA, INVISIBILIDAD Y DOMINACIÓN

Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Juliana Ottonelli
Aldo Ocampo González
Glenda Durán Caro
Sebastián Ariel Rositto
Marcela Bustamante Marín
Maria Izabel do Santos García
Sandra Cecilia Rubio Garzón
Francisco Carlos Pereira
Paloma de Lavor Lopes
Livia Coura Barbosa
Marisela Pi Rocha
Alejandro Caro Palacios
María Fátima Di Gregorio
Alejandro Mogrovejo Guerra

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

EDICIONES CELEI

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Rosario Arroyo González | Univ. de Granada | España
Dr. © Abraham Jiménez-Baena | Univ. de Granada | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Granada | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Mg. Bárbara Valenzuela Gambín | Ministerio de Educación | CELEI | Chile
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU.

Índice

Prólogo
Por *Aldo Ocampo González* *12*

Primera parte:
Convergencias entre ideología, inclusión y dominación: la necesidad de construir un no-lugar para el conocimiento

1.-Mulheres negras no Nordeste do Brasil: entre a feminilidade e os desafios da pobreza e invisibilidade social *19*
Maria Fátima Di Gregorio y Marisela Pi Rocha

2.-Opresión de las personas en situación de discapacidad en la Educación Universitaria Argentina *35*
Sebastian Ariel Rositto

3.-O corpo deficiente: sinais de subjetividade
Maria Izabel do Santos Garcia *51*

4.-Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico *73*
Aldo Ocampo González

5.-O papel do gestor en incluso: a inserção da pessoa deficiente no mercado de trabalho *161*
Lívia Coura Barbosa y Paloma de Lavor Lopes

6.- Um olhar para Educação do campo na perspectiva inclusiva
Julianna Cerrutti Ottonelli *180*

Segunda parte:
Experiencias dislocativas en artes, inclusión y educación

7.-La inclusión más allá de las políticas en la Institución Educativa Agroindustrial Santiago de Chonconta *215*
Sandra Cecilia Rubio Garzón

8.-Diagnóstico de accesibilidad de Parques Naturales y Plan de sugerencias, parte I, Parque Mahuida *236*
Glenda Durán Caro

9.- ¿Tú Miras?, Yo veo
Alejandro Mogrovejo Guerra *260*

10.-Neurociencias aplicadas a la restauración de estudiantes con desesperanza aprendida: aportes para la inclusión *280*
Marcela Bustamante Marín

11.-Colegio Santa Lucía. Un paraíso musical para los ciegos
Alejandro Caro Palacios *294*

Sobre los autores *307*

Prólogo

La obra que el lector tiene en sus manos es fruto de una ardua empresa intelectual que, no debe ser fetichizada como liviana o reduccionista, más bien, debe concebirse como un dispositivo contra-hegemónico de tipo creciente, para pensar las solvencias epistémicas que interseccionan entre las unidades analíticas de *ideología, invisibilidad y dominación*, las que a través de los marcos epistémicos institucionalizados, tienden a consolidar un discurso de denuncia que débilmente cuestiona y posiciona en el centro de su agenda intelectual, cuestiones relativas a los modos de producción del conocimiento y los mecanismos que construyen al funcionamiento del mismo. En este sentido, interrogar el pensamiento que piensa la inclusión, sus *habladurías teóricas* y su relación con la discapacidad, constituye una empresa compleja, particularmente, porque la figura de la discapacidad en su pre-discurso, representa su *reduccionismo político por excelencia*. En este sentido, el colectivo de intelectuales que ha participado de ésta edición, desde sus respectivos campos y posiciones epistémicas, han desarrollado un cuestionamiento amplio, diverso y extenso a los modos clásicos de abordar la inclusión, la discapacidad, la invisibilización y la dominación. En particular, se cuestiona la presencia de un pensamiento fantasmal, acrítico y hegemónico que incluye a las mismas estructuras que generan procesos de exclusión, documentando de esta forma que, la lucha por la inclusión y su acción política, consolidan una serie de *ficciones ideológicas y políticas* que afirman la presencia del modelo neoliberal y bipolítico en todas las dimensiones de la educación.

Hablar de Educación Inclusiva en el siglo XXI, no es sinónimo de colectivos en situación de riesgo, personas en situación de discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales, más bien, implica cuestionar la formación de relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes a través del derecho *en* la educación, es decir, cómo el discurso dominante de la inclusión, atiende al refuerzo de una matriz intelectual de opresión y colonización epistémica. De modo que, la edificación de una

sociedad y escuela de tipo inclusiva, sólo será posible, en la medida que, se construya en un espacio otro o bien, en un no-lugar, puesto que, las propuestas seudo-progresistas en desarrollo, operan sin comprender cómo funciona la exclusión, cómo actúan las estructuras sociales y educativas que generan exclusión y qué tipo de saberes forman la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva de tipo crítica y subversiva. La Educación Inclusiva debe ser concebida como un dispositivo de reforma de todos los campos de la educación, de la política y de la democracia, de lo contrario, es constituye una ficción neoliberal más, que agudiza la proliferación de diversas patologías sociales crónicas, producto de la carencia de armas intelectuales que contribuyen a posicionarla como una *estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica*, cualidades que expresan de forma oportuna su verdadera su naturaleza.

Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica, fue el nombre del simposio número 14, coordinado por la Doctora María Alejandra Grzona, profesora de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y por el Doctor © Aldo Ocampo González, director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile), en el marco del IV Congreso Internacional del Conocimiento, efectuado entre el 09 al 14 de octubre de 2016, en la Universidad de Santiago de Chile, Chile. Este espacio, tenía como propósito romper con los códigos simbólicos de subalternización y marginación epistémica que la académica tradicional refiere al momento de pensar las categorías constitutivas del título de esta obra. Agradezco atentamente, el gran apoyo brindado por la Doctora Maricel Gómez de la Errechea, profesora de la Facultad de Artes de la Universidad de Playa Ancha (Chile), en la gestión de la mesa, así como, a las profesoras y a mis ex-estudiantes, Prof. Francisca Seguel y Prof. Carolina Soto, por su apoyo en la realización del simposio, además, por su aprecio y cariño constante.

Desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), agradecemos a cada un@ de los autor@s que colaboraron en la edición de esta obra. Invitamos al lector a que desafíe a cada uno de los autores con interrogantes y comentarios que, permitan enriquecer, diversificar y extender la discusión sobre cada una de las temáticas abordadas en el presente libro.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Director
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
Primavera, 2016
Santiago de Chile

Primera parte

Convergencias entre ideología, inclusión y dominación: la necesidad de construir un no-lugar para el conocimiento

CAPÍTULO 1

MULHERES NEGRAS NO NORDESTE DO BRASIL: ENTRE A FEMINILIDADE E OS DESAFIOS DA POBREZA E INVISIBILIDADE SOCIAL

MARIA DE FÁTIMA DI GREGORIO
ODEERE / GEHFTIM / UESB

MARISELA PI ROCHA
IF BAHIANO / GEHFTIM

RESUMO

A proposta do trabalho perpassa pela questão de pensar o papel das mulheres, especialmente as negras e mestiças no contexto social, político, econômico, educacional a partir de comunidades inseridas no nordeste do Brasil - espaço onde vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade a partir das promessas de grupos hegemônicos que exercem suas relações de poder na política local, regional, desenhando um quadro de diferenças entre grupos que as deixam invisíveis pelas marcas entre suas dores e lutas pela sobrevivência. Nesse sentido, pensa-se nessas mulheres que vivem à margem da sociedade pela pobreza e falta de estudos e oportunidade de trabalho, sendo destituídas de valores, apesar das promessas em processos eleitorais que ali se instauram. A pesquisa mostra que essas mulheres vêm construindo suas formas de luta contra a legitimação dessas forças opressoras que pela ideologia dominante, machista, racista e estigmatizadora, tem violado os direitos em viver com dignidade, estabelecendo formas de violência - seja física ou simbólica que se reproduz efetivamente nos espaços de interlocução e vivência.

Palavras - chave: *mulheres negras, feminilidade, pobreza, sociedade*

1.1.-CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não foi por acaso que, dentro de um leque de possibilidades de temas relacionados à condição feminina, a questão do trabalho de mulheres negras no Nordeste

do Brasil merecesse destaque para pesquisas, isso porque os desafios entre a feminilidade e o cotidiano na pobreza são entendidos como situações sociais marcadas pela luta diária, longa jornadas entre o público e privado, marcados pela vulnerabilidade social que se impõe em debate públicos diante de políticas que estão sendo efetivadas pelo governo brasileiro. Desde a Constituição de 1988[1], assiste-se a ampliação dos programas de garantia de renda, destacando-se a emergência de benefícios monetários de natureza assistencialista operada pelo governo federal, sendo considerados hoje parte importante do sistema de proteção social e seguridade social no país.

A escolha do tema foi opção no programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, - mulheres negras em condição de vulnerabilidade social, quando se investiga famílias em estado de pobreza entre a preservação de seus costumes e avanços pelo empoderamento através do trabalho. Pensar especialmente em mulheres negras/ mestiças, suas trajetórias nordestinas, perpassa por um estudo de tradições e elos com gerações numa história de exploração advinda da colonização no Brasil.

Estando o espaço em foco de pesquisas das universidades, os estudos sobre identidades de grupos de mulheres invisibilizadas pelas condições de vida, pobreza e luta pela sobrevivência, se tornou o diferencial da pesquisa: investigar histórias de mulheres que trabalham e lutam pela sobrevivência, mesmo em condições de carência em quase todos os aspectos de suas vidas, reconstituindo legados e tradições em contextos de riqueza natural, mas de constantes desafios na cultura do trabalho e sociedade contemporânea. De um lado, a pobreza questiona a capacidade do sistema econômico de transformar trabalho em bem estar diante de uma quadro de trabalhadoras que está abaixo do padrão de salário, proteção social e posição social que não garantem o fim da precariedade de vida numa sociedade em constante produção de riqueza. De outro lado, no campo político, a conformação do Estado Democrático de Direito que encontra na pobreza e na desigualdade social, fontes permanentes de tensão.

Foram aplicados nesta pesquisa, procedimentos exploratórios da história oral de vida para coleta de dados em várias cidades e, em tempo em que as informações foram sendo registradas em cadernos, fotos, vídeos sobre a participação das mulheres que lutam pela sobrevivência. E alguns grupos foram selecionados com o intuito de captar a presença da mão de obra feminina, especialmente a negra e pobre, investigando suas trajetórias e formas de viver no cotidiano diante dos impasses dos segmentos socioeconômicos, culturais, educacionais e políticos da região/do local. Espaço onde a política promete, mas não acontecem modificações no quadro social.

A pesquisa partiu do questionamento: Quais as marcas que impregnaram suas identidades? Como conseguem viver nessas condições de vida? Como pensam e se

[1] A Constituição de 1988 é a atual carta magna da República Federativa do Brasil. Foi elaborada no espaço de 20 meses por 558 constituintes entre deputados e senadores à época, e trata-se da sétima na história do país desde sua independência. Promulgada no dia 5 de outubro de 1988, ganhou quase que imediatamente o apelido de constituição cidadã.

organizam? Suas identidades foram e são construídas a partir de níveis de reconhecimento e participação em suas comunidades? Quais as lideranças e formas de participação dessas mulheres na sociedade local, regional?

O tema sempre é desafiador, pois o Brasil sendo um país onde a ostentação faz parte de muitos grupos, mesmo na diversidade regional, a pobreza do nordeste ainda tem sido pouco visualizada no sentido anti propaganda política em períodos de eleições presidenciais, isso porque as ações mais efetivas para reverter o quadro social dessas regiões ainda estão sendo debatidas. Todavia, o processo histórico da sociedade brasileira, principalmente no que tange ao nordeste do país, sempre teve em suas páginas da história, camadas excludentes que definiram caminhos antagônicos entre a burguesia emergente e as camadas populares, entre gêneros e escolaridade – não que seja uma questão de escolha, mas resultado de um conjunto de forças advindas de uma cruel dinâmica legitimada por hierarquias masculinas e normativas. Esses grupos tem como base a construção de uma sociedade dicotomizada e injusta na divisão de capital, cujo objetivo tem sido o enriquecimento à custa da mão de obra de muitos pobres. Nesse cenário, o preconceito, a tristeza e a desesperança diante da vida – o que pode impulsionar atos de violência e ingresso em atividades ilícitas.

1.2.-Pensar Mulheres Negras Entre o Mundo do Trabahlo e a Família

Nas camadas empobrecidas, as uniões, os relacionamentos afetivos, contudo, parecem expressar a revolta nas madrugadas do trabalho, - efeitos da não fartura, das necessidades do trabalho, da luta pela sobrevivência. Mulheres que saem madrugada de suas casas deixando crianças com parentes e amigos, quando estas não acompanham as mães para as labutas diárias. E nessas relações de cuidado a curto e longo prazo, as mulheres dependem de outras mulheres ou adolescentes para a tarefa de olhar os filhos e sendo assim, o conceito de família sofre mudança, se definindo como família estendida[2] que passa pela ideia de reconhecimento de um grupo de apoio e parceria que transcende a família nuclear, podendo ser composta por outros familiares consanguíneos ou não. No entanto, olhar é necessariamente o cuidar que está em jogo? Pessoas que olham crianças em calçadas e passeios, casas, vizinhança simpática desempenham papel de familismo e desfamilização[3] pelas saídas de membros da família constitutiva? O que está em jogo nessas relações?

---

[2] Família estendida: uma única família nuclear e outras pessoas relacionadas ao núcleo, por exemplo, um pai com filho(s) e outros parentes ou um casal com outros parentes; duas ou mais famílias nucleares relacionadas entre si sem qualquer outra pessoa, por exemplo, dois ou mais casais com crianças; duas ou mais famílias nucleares relacionadas entre si mais outra(s) pessoa(s) relacionadas no mínimo a um dos núcleos, por exemplo, dois ou mais casais com outros parentes; duas ou mais pessoas relacionadas umas com as outras, nenhuma das quais constitui-se de uma família nuclear.

[3] A desfamilização não implica em antifamília, - pelo contrário, refere-se ao grau em que as responsabilidades de mulheres que necessitam trabalhar fora acabando por não cuidado direto dos filhos que acabam sendo cuidados por outras pessoas.

Bruschini (1990) diz: da mesma forma que o parentesco, as relações de vizinhança foram verificadas no que diz respeito às formas de convivência, cooperação, solidariedade e conflito. Das mulheres investigadas, quase todas afirmaram que os convívios com seus parceiros estavam em via terminal ou não existe mais e que suas vizinhas e amigas da comunidade eram o apoio para que pudessem trabalhar no sustento. A prática de mulheres apoiarem outras da mesma comunidade mostra que a ausência dos companheiros no processo de criação dos filhos está sendo substituída pelas relações de amizade e companheirismo, mas pode representar um risco para as crianças.

Práticas que se desenvolveram a partir do fracasso de uniões que foram temporárias ou descompromissadas – muito comum em camadas populares, resultado de um conjunto de fatores que ao longo dos anos veio interferindo no cotidiano desses grupos populares, dos quais as mulheres trabalham para a família, para criação de filhos, idosos, - herança do período colonial e do processo de coisificação e erotização das mulheres negras. Atualmente, quando a mulher busca parceiro para relação fixa, na maior parte das vezes, não tem muitas opções de escolha e acaba tendo uma vida solitária ou ingressando em uniões não duráveis. Conta Dirce: Ia cedo para o trabalho porque precisava ganhar dinheiro para trazer comida para casa e viver sozinha é duro, ralava mandioca até tarde e fazia beiju para eles quando vinha da roça.

De acordo com a fala, se uma mulher tem luta e força de trabalho, pensa que primeiro deve buscar sobrevivência para o grupo familiar, colocando-se na posição luta pela falta de união estável – considerada como prática histórica e cultural presente na sociedade brasileira de baixa renda. Quanto à questões referentes à feminilidade, lembra-se que esta não apresenta um conjunto fechado em si mesmo, e isto impede que se constitua uma classe fechada, já que as mulheres podem ser contadas uma a uma pela pluralidade. Todavia, o problema se demonstra mais complexo e preocupante quando análises apontam como consequências desse grupo em oposto ao masculino.

O selo de ser mãe solteira estando em classes economicamente inferiores, cuja população de mulheres negras apresenta a matrifocalidade como característica marcante em suas identidades é preocupante.

> [...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas "só corpo, sem mente". A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as "mulheres desregradas" deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado (Hooks, 1995: 6).

Essa imagem reflete nos espaços em que a mulher negra está inserida: entre o público e o privado. Geralmente são aquelas marcas trazidas pelo modelo de educação que impregnam selos de anos da escravidão –, tanto na sociedade como nas mídias isso vem sendo constatado com muita frequencia. A situação de vulnerabilidade a que estão submetidas às mulheres negras no Brasil, principalmente entre o binômio sexismo e racismo, estão enraizados na sociedade brasileira e se materializam em obstáculos que tornam o cotidiano delas um verdadeiro desafio.

Na história do estado da Bahia, a produção açucareira trouxe a visão de lucro dos senhores através da exploração da mão de obra escravista feminina e da exploração do trabalho infanto-juvenil negro e essas marcas da exploração de mulheres e meninas eram videntes, persistindo em diversos discursos e contextos em dias atuais. Uma das estratégias de luta pela sobrevivência dessas mulheres é a família compartilhada, princípio básico de organização e união para atividades coletivas como colheitas, mariscagem, onde as mulheres se associam - dividem e compartilham seus problemas, especialmente as mulheres como marisqueiras e fumageiras que pelo trabalho, passam a se organizar em pequenas associações na comunidade, o que não é o caso das britadeiras ou quebradeiras de pedras que ainda estão em estado de subordinação e pobreza. A capacidade de se organizar e lutar em rede dessas mulheres com os mesmos objetivos é o que se entende por empoderamento.

1.3.-A FEMININILIDADE E A SOBREVIVÊNCIA FAMILIAR

A feminilidade é um conceito cultural que vem sendo naturalizado, porém ainda muito controverso nos estudos feministas. Definida de maneira arbitraria e hegemônica dentro de uma sociedade patriarcal, esta normatividade sobre o que é ser/parecer mulher tem sido bastante questionada desde estudos feministas. Nesse cotidiano construído a partir da relação mulher/homem, espaço de trabalho, exploração e sobrevivência familiar, estão fixados os fundamentos que conduzem a reflexões acerca do conceito feminilidade e de formas de violência[4].

A questão da feminilidade[5] aparece neste momento na sociedade brasileira com fator chave da ligação entre sujeitos dicotomizados: mulheres e homens, cuja construção da imagem tem como base interesses de uma sociedade regida pela cultura patriarcal,

[4] As mulheres sofrem coletivamente da Síndrome de Estocolmo – a criação de vínculos de um refém com seus captores – como resultado do seu medo constante de serem assediadas verbalmente, sexualmente e fisicamente, bem como restringidas economicamente pelos homens. Da mesma forma que captores que precisam matar ou ao menos ferir alguns reféns a fim de obter o que querem, os homens aterrorizam as mulheres para alcançarem o seu objetivo – a obtenção dos seus serviços sexuais, emocionais, domésticos e reprodutivos contínuos.

[5] A feminilidade: a sua aparente subserviência, docilidade e auto sacrifício. Dessa maneira, compreende-se que a feminilidade é um mecanismo adaptativo e um guia para as mulheres de como sobreviver aos abusos e ameaças dos homens, buscando conquistá-los. A teoria da Síndrome de Estocolmo Social aponta que esta se manifesta em todas as relações opressor-oprimido

machista, hegemônica e capitalista/consumista. A roupa é um dos produtos a denunciar a organização do corpo feminino, a definir padrões de leitura dos sujeitos por uma estética de feminilidade que Bourdieu (2003) classifica como a arte se fazer pequena, pois desde a moda de classe até a atual moda de consumo, as roupas faziam com que as mulheres fossem forçadas a fazerem gestos curtos e delicados, devido ao desconforto ou chamadas das vestimentas. Alves (2011) lembra que essas mulheres são estereotipadas no século XXI como convergência ao poder, a tecnologia, a mídia, através da internet e dos meios de comunicação que impregnam modelos, isso porque o corpo feminino sofre um processo a ser visualizado. Para as mulheres negras e de baixa renda, buscar a visibilidade pela feminilidade com base em vestimentas e acessórios, torna-se desafio.

Como também afirma Fischer (2001):

> [...] Num tempo como este, em que se elege o corpo como o lugar de todas as identidades, não há como ignorar que a histórica desigualdade nas relações entre homens e mulheres constitui profundamente não só o corpo feminino como também as identidades de gênero (Fischer, 2001: 592)

A autora lembra que a circulação destas roupas e corpos na mídia, contribui para as imagens nas relações sociais e, principalmente, espelha a construção de uma ideia estereotipada da mulher, entendendo que há um lugar específico para os sujeitos que vão sendo constituídos pela sociedade que Alves (2011, p. 307) lembra: o discurso dominante consegue desenvolver uma narrativa para a mulher sobre seus próprios desejos, agregando ainda sua aparência como marca determinante de feminilidade. Mas, as adequações dos corpos femininos estariam na concepção das feministas perpetuando e legitimando os estereótipos de submissão. Portanto, pensar em diferentes nuances como resistência a estes padrões de feminilidade é desnaturalizar pensamentos em relação ao corpo feminino e em função de realidades socioculturais, haja vista que o padrão de feminilidade, pode ser associado ao que elas identificam como as armadilhas que a sociedade de modelo patriarcal vem construindo. A Mulher, e em especial, a negra, sofre/sofreu as marcas da invisibilidade histórica, do silêncio histórico ao longo de séculos e assim não se fizeram representar no campo da cultura a não ser como objetos da fantasia dos homens e no silêncio secular, as marcas vem sendo transmitidas por gerações.

1.4.-O EMPODERAMENTO DAS MULHERES: CONQUISTA ENTRE A LUTA A E POSIÇÃO IDEALISTA

Esta conquista individual e social – o empoderamento[6] – que qualifica este cidadão/eleitor para a efetiva participação nas decisões que envolvem a coletividade. Há um maior empoderamento das mulheres pela força de trabalho na região que vem aumentando de forma consistente e significativa nas últimas décadas. Pela ausência da figura masculina, as mulheres se organizam, reconstroem suas vidas entre o público e o privado – espaços em que se apoiam.

O empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica que avança na medida em que acredita na capacidade de crescimento pela luta no mundo do trabalho. Mas isso não se dá no vazio, numa posição idealista, segundo a qual a consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo de palavras num seminário. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis pensada por Paulo Freire (1986) que propõe outra concepção de empoderamento de classe social. Isso significa na compreensão freireana, que não se trata de um processo de natureza individual. O autor afirma não acreditar na auto libertação; a libertação é um ato social e conscientizar não significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso, mas tomar posse do real, constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade, pois envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações que Freire (1986) ressalta:

> [...] Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico (Freire, 1986: 207).

Nesse ângulo educacional do autor, as condições em que essas mulheres trabalham, em contato direto com a natureza, lavando roupa, manuseando mariscos, plantando e quebrando pedras, revelam certo nível de consciência dos problemas que enfrentam. Somando a isso, há força de vontade da pessoa viver e lutar pela sobrevivência da família pelo caráter histórico com que Freire entende ser os sujeitos e assim situe o conceito de conscientização – que no contexto de dominação na América Latina propõe nessa mesma perspectiva a luta, - o fundamento último da consciência oprimida. Ao

[6] O empoderamento individual se refere ao nível psicológico de análise. No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ainda ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas.

estabelecer a relação ente consciência e estrutura social, o autor direciona sua reflexão para o entendimento de qual tipo de consciência da produz e retroalimenta a dominação desenvolvendo processo de libertação, ruptura.

Apesar de sentirem orgulho da profissão que exercem, as mulheres entrevistadas demonstraram vergonha pelo serviço duro que exercem por anos, culpando pela falta de cuidado com suas aparências, pois não possuem dinheiro para custear salão, roupas. Maria fala: tenho culpa porque meu pai mandava eu estudar e acabei engravidando menina e tendo que trabalhar muito para criar meu filho. A fala dessa mulher aponta para a inserção ainda jovem do trabalho direto com a natureza para obtenção de sustento e bem-estar para os membros da família e em especial, o filho. Como essa mulher poderia garantir o cuidado com aparência? A marca do cotidiano de quem sai cedo, corre pelos dias entre a família e o mundo do trabalho rural/urbano são visíveis nas mãos e fisionomia de cada uma. Enfatiza-se aqui que a mulher avançou mais no mundo do trabalho, no entanto, na maioria dos casos, o seu salário tem sido incompatível com o cargo ocupado pelos homens e mulheres de outras etnias.

> [...] A realidade socioeconômica brasileira evidencia uma escala racial em que grande parcela da população negra permanece em situação de exclusão, e essa situação em relação à mulher negra, como havia sido evidenciado pelas feministas, ao mostrar o entrelaçamento entre gênero, classe social e raça/etnia, agudiza-se ainda mais, ou seja, para as mulheres negras as desigualdades são potencializadas pelas discriminações que elas sofrem, restringindo-lhes as possibilidades de inclusão social. A ausência de recorte racial na análise do tema da violência, assim como em relação a outros agravos, tem dificultado a identificação das desigualdades a que estão expostas as mulheres negras. Autores/as, principalmente os/as de grupos de feministas negras, começam a mostrar que há um agravamento das violências quando a mulher é negra, ocasionadas pelo racismo que gera outras violências adicionais. Tem sido observada uma vulnerabilidade maior da população negra no que diz respeito a agravos crônicos e menor expectativa de vida, com escores menores no índice de desenvolvimento de gênero que mede desigualdades entre homens e mulheres (Meneghel et al, 2010: 568-569).

O empoderamento dessas mulheres passa por vários caminhos: na sociedade, pelo conhecimento dos direitos, pela sua inclusão no mundo do trabalho pesado, pela instrução e profissionalização inacabada, pela consciência da cidadania e pela vontade de vencer e construir patrimônio para a sobrevivência. No plano familiar, o empoderamento passa pela justa divisão de tarefas e responsabilidades com o companheiro que nem sempre se importa com a atividade exercida pela mulher, pela educação igualitária dos meninos e meninas, fazendo com que ambos sejam responsáveis pelas tarefas domésticas e pela preocupação com o sustento da família. Empoderamento é o equivalente em português do

vocábulo inglês *empowerment* que numa primeira mirada é quase sinônimo de autonomia, na medida em que se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim, cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras.

No que tange ao empoderamento, a participação cidadã pode-se dar de dois modos: por meio das *grassroots*, que se referem às organizações e movimentos iniciados por cidadãos que elegem por eles, os objetivos e métodos e a formal, ou com mandato governamental, em que a participação cumpre requisitos legais que abrem aos cidadãos oportunidades de tomar parte de decisões políticas. Empoderar é ainda entendido como fazer com que indivíduos, organizações e comunidades pensam e ampliam recursos que lhes possibilitem ganhar voz, visibilidade e respeito com influência e capacidade de ação e decisão numa comunidade. Notadamente nos temas que afetam suas vidas, ter força pelas palavras, ter poder de ação, implica em calar outras vozes criando ações estratégicas de visualização e melhora de vida. Como resultado, o empoderamento, apesar de não ser uma dádiva, necessita da intervenção de fatores externos e da força motivadora para a luta, o que aponta para as ações concretas de compreensão do fenômeno de intervenção na realidade pela força mobilizadora de consciências.

Para tanto, o empoderamento e a profissionalização estão relacionadas, porém no plano conjugal/relacional não. As mulheres se organizam entre elas e o companheiro torna-se figura que se apropria de seus bens. Ora, o empoderamento dessas mulheres passa pela responsabilização conjunta pela anticoncepção e dedicação ao trabalho, pelo respeito à integridade e à dignidade de cada mulher enquanto ser humano, impedindo assim a violência. Já no plano individual, o empoderamento passa pela reformulação profunda da identidade da mulher, que precisa conhecer a si própria como digna de reconhecimento e valorização independente da figura masculina. No entanto, esse empoderamento é algo penoso, forçado, violento e muitas não conseguem levar adiante a habilidade em tomar decisões que resolvam os problemas ou produzam os resultados desejados - empoderamento instrumental e pessoal.

Há de se pensar que o empoderamento torna-se difícil em certos grupos, pois a má remuneração faz com que a autoestima fique baixa, ocasionando desgaste físico e afetivo e a desistência da luta – marcas que interferem nas identidades e nas formas de atuação do trabalho. As entrevistadas mostraram que a má remuneração desanima e a violência dos companheiros ainda é uma ameaça para o empoderamento. Constatou-se a falta de condições de alimentos, dinheiro para quitar contas de água e luz para a sobrevivência, o desamor, a solidão, a falta de apoio de órgãos governamentais, enfim, dificuldades para a sobrevivência, apesar das lutas constantes.

As péssimas condições de trabalho no árduo trabalho cotidiano dessas mulheres guerreiras são relatas nas entrevistas. Para a senhora Rosália que é marisqueira, os incessantes cortes e mesmo aprendendo a profissão desde pequena com a mãe, quando se deita o corpo está exausto, os olhos começam a arder e a cabeça a doer, mas fala do inicio

de sua associação de marisqueiras que agora se reúne com maior frequencia. As formas de trabalho, os sinais de não escravidão se manifestam diretamente em práticas de vida. Mas, o que motiva essas mulheres a trabalhar desde cedo, catando, debulhando e vendendo mariscos, quebrando pedras e trabalhando duramente? Seria a falta de outras atividades que possam gerar renda para a subsistência diária? Seria a condição de ser mulher com baixo nível de escolaridade?

Mulheres que contam as más condições em que vivem com os baixos salários, a luta pela sobrevivência dentro dos padrões mínimo financeiros, os abandonos, a capacidade de luta, a dificuldade em construir casa para a família, demonstra que a busca pela dignidade humana cerceia suas ações e pensamentos. Verifica-se a afronta direta aos princípios e às garantias individuais previstos tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto na Constituição Federal. A escravidão, vista a partir de questões no cotidiano dessas mulheres, ainda é algo para ser denunciada em plena mudança de século e muitas se dão conta diretamente da situação em que estão.

Famílias que sofrem de exploração da mão de obra e que produzem para o autoconsumo e sobrevivência sem nenhuma forma de salário justo. Em sua teoria, Marx (1985) reconhece o trabalho sob o modo de produção capitalista, estranhado e alienado, na medida em que suas relações sociais de produção colocam em contraposição capital e trabalho. E historicamente, a dinâmica das forças produtivas e as relações entre grupos são desveladas pela exploração dessa mão de obra feminina. A região do Recôncavo da Bahia proporciona uma contradição dialética instaurada na forma de apropriação do trabalho, em busca do capital, e quem dele se apropria para viver e o que legitima o poder e a força do trabalho do outro.

E a partir dos aportes conceituais de Norbert Elias (1993) em seu atento aos desafios do processo de investigação social, quando chama atenção para o fato de que há sempre movimentos, fluxos, descontinuidades gerando sentimento de perplexidade diante de configurações que se mostram nas relações sociais. Diante disso, há jogos como diz o autor: se quatro pessoas se sentarem à volta de uma mesa e jogarem cartas, formam uma configuração.

Analisar esses jogos nas relações contidas no mundo do trabalho com seus os modos de produção e contraste de grupos, é perceber que elas constroem suas identidades numa trama ou jogo das relações sociais, interpessoais, na configuração estabelecida entre pessoas que exploram e são exploradas. O elemento-chave para o autor é o que se volta para o conjunto de regras, mas para combinação provisória inserida na dinâmica das relações sociais. A configuração de um novo quadro social seria, portanto, uma abrangência relacional, o modo de existência do ser social e a possibilidade conceitual de aproximação às emergências do cotidiano e que ambas as partes se beneficiassem.

1.5.-IDENTIDAD(ES) EM JOGO

Assim, a identidade social é ao mesmo tempo inclusão – pois só fazem parte do grupo aqueles que são idênticos sob algum ponto de vista – e exclusão – visto os pontos de vista são diferentes de outros. No caso dessas mulheres, as identidades tem marcas desses processos vistos e sentidos no cotidiano e nas formas de trabalho, na exploração e segregação social, educacional, econômica. Por conseguinte, a sua construção realiza-se no interior de contextos sociais, nas pré concepções dos sujeitos e, por isso mesmo, definem escolhas e ações. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, uma vez que é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. Em outras palavras,

> […] a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato [...]. A identidade é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar suas trocas. Também para definir a identidade de um grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural (Cuche, op. cit., 2000:.182).

A concepção relacional e situacional de identidade é percebida entre os membros de cada grupo. E como os próprios sujeitos nem sempre se dão conta dessa significação e vinculação com as formas de poder, em função da situação relacional em que se encontram, há trocas sociais e nesse processo as identidades são construídas e se reconstruídas constantemente. Nesse sentido, não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a outra. Quer dizer, existe uma relação dialética entre identidade e alteridade, essas construções podem ser positivas ou negativas, pois designam um comportamento que tolhe os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos. Visto o comportamento como algo lesivo à identidade pela qual as pessoas são marcadas numa compreensão positiva ou negativa de si mesmas. Por isso, Goffman identifica três tipos diferentes de estigma:

> […] Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (Goffman, 1988: 14).

Para a autora, há três tipos de estigma nitidamente diferentes: as abominações do corpo – as várias deformidades físicas, as culpas de caráter individual, - percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais e as crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos do vivido. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Estigma, uma característica de marca impregnada e legitimada.

Goffman coloca que estas marcas estão ligadas a etnia, corpo, situação social desenvolvendo estigmas. Todavia, Hall (2002) mostra que nessas relações, a identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior - entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de nós projetarmos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, torna o estigma parte de nós, contribuindo para desalinhar sentimentos, lugares, lembranças no mundo social e cultural. A identidade então costura ou, para uma metáfora médica, sutura o sujeito à estrutura, embora estabilize tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2002: 11 - 12).

Se a construção das identidades resulta de processos histórico-sociais e, portanto, construídas nas interações sociais, a dinâmica identitária configura-se num jogo de pertencimento a um determinado grupo com peculiares e formas de comportamento que são passadas por gerações, acrescida ao desejo de luta pela vida. A prática das mariqueiras, charuteiras e quebradeiras de pedras não significava apenas uma ação de produção. Estas traduzem a incorporação de novos elementos culturais adquiridos pelas mulheres em seus espaços, associando-se ao universo cultural do campo ao qual pertencem.

Desta forma, a partir do encontro do universo cultural de suas atividades, sofrem um deslocamento identitário que as possibilita (re) construir suas identidades numa característica marcante que é a relação de ensinamento e proximidade entre avó, mãe e filhas, - relação que também tem base em atividades de cuidar de filhos, surgindo a capacidade de organização, de empoderamento em alguns grupos, mas em outros, a ideia de pobreza e submissão que se perpetuam.

1.6.-A CONDIÇÃO DE MATRIFOCALIDADE

A matrifocalidade − característica encontrada nesses grupos −, está diretamente ligada ao fato dessas mulheres se agruparem em atividades de produção cotidiana em suas jornadas, na praça ou no mar, na igreja ou na rua, mostrando ações que tem um significado e valores entre os espaços públicos e privados, a baixa autoestima, a falta de escolaridade e apoio são notáveis nesses grupos.

Os princípios de expansão da matrifocalidade tem como base um esquema bipartido: de um lado estão os homens que vem e vão, e do outro, a dinâmica das mulheres solitárias e mantenedoras dos seus lares sendo segregadas pela sociedade. Eles vão embora por muitos fatores: a busca pelo trabalho, a miséria em casa, a falta de interesse pela família no seu prover e cuidar, aventurando-se. Para a mulher que foi abandonada não restam muitas escolhas: se vê obrigada a trabalhar para o sustento dos filhos e fazer o papel de pai/mãe. Por trazer uma sensibilidade aguçada, a mulher sente dificuldades para se reerguer da decepção, e, na maioria das vezes acaba optando por criar sozinha, os filhos do relacionamento. No entanto, este quadro tem mudado pelo empoderamento que se conquista.

Pensar na labuta pela sobrevivência da família matrifocal é também pensar numa sociedade de contexto capitalista, segregista cujos valores se mostram presentes no cotidiano de dificuldades. Norberto Elias (1990) mostra que a constituição das identidades é atividade social por excelência que envolve dois segmentos: o individual e o coletivo ligado à tradição, ao modelo de identificação desses grupos com a cultura local, com gerações passadas, - emblemas identitários que são construídos nas relações sociais. Preservar a identidade é permanecer na ideia que ela é estática, mas há de se reconhecer como construção nas interações sociais.

Se as identidades têm como uma das características a posição dos sujeitos, - estas refletem a inserção e participação num tecido social, - a exemplo da identidade política que diz respeito às formas de vida que impõe a si mesmo para sobrevivência dentro de num sistema desigual. Essa posição tende a suprir a existência do sujeito e varia de acordo com o lugar e o momento histórico do qual se faz parte. Essa projeção mostra o lugar que se ocupa no mundo social e cultural, a estrutura em que se vive e percebida, aonde as identidades vão sendo (re) construídas, uma vez que elas mudam de acordo com a forma como os sujeitos consentem e tutelam a participação na sociedade.

1.7.-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

E na perspectiva de sobrevivência ou processo de apropriação do espaço e construções de identidades dessas mulheres entrevistas se deu através de ações cotidianas contadas por elas, quando surge um espaço de territorialidade que é resultado das ações entre o mundo publico e privado. Destarte, a dinâmica reproduzida e preservada pelas tradições do trabalho, a capacidade de superação das dificuldades, a organização de associações, desafiam o cotidiano dessas mulheres. E uma coisa é certa: muitas não conseguem sair do ciclo de exploração e pobreza, ao passo que só as que se associam, vencem pelo empoderamento conjunto, porém essas associação dependem de forças e lideranças.

Como poderiam sobreviver essas mulheres sem a atividade que lhes ensinaram? Essas labutas seriam outras se tivessem acesso à educação mais consistente e contínua? A construção de suas identidades está ligada à conquista e superação dos mecanismos de ruptura com um passado segregador? Pensar a diversidade racial e de gênero é possibilitar inclusões, respeitos, conteúdos e solidariedades aos que carregam o estigma da diferença, seja pela sua cor de pele ou pela condição de ser mulher.

A mulher negra, portanto, tem que dispor de uma grande energia para superar as dificuldades que se impõem na busca da sua cidadania. Algumas conseguem ascender socialmente, contudo, está sendo possível constatar que está ocorrendo um aumento do número de mulheres negras nas universidades nos últimos anos e no mercado de trabalho. Talvez a partir desse contexto se possa vislumbrar uma realidade menos opressora para as mulheres negras.

Referências

Alves, I. (2011). Representações de mulheres em sitcoms: neoconservadorismo (Mulheres emSéries, 19) In: BONNETI, Alinne; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e (org.). Gênero, mulheres e feminismos**.** Salvador: EDUFBA: (Coleção Bahianas ; 14) NEIM.

Bourdieu, P. (2003). *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bruschini, C., UNBEHAUM, S. G., org. (2001). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo**:** Fundação Carlos Chagas / Editora 34.

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais.* Bauru: EDUSC.

Elias, N. (1994). *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., v I.

_____. (1993). *O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

Fischer, R. M. (2001). *Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV*. Rev. Estudos Feministas, vol.9, no.2,

Freire, P., SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia –o cotidiano do professor*.Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2000). *Identidade cultural e diáspora*. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**.** Rio de Janeiro, IPHAN.

_____. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e. Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Lemos, A. C. (2008). *Mulher Negra: afetividade e solidão*. Salvador, EDUFBA.

Marx, K. (1985c). *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

CAPÍTULO 2

OPRESIÓN DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA

SEBASTIÁN ARIEL ROSITTO
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ROSARIO

Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa. (Freire, 2010: 30).

RESUMEN

Las personas en situación de discapacidad son vistas como anormales y vulneradas en sus derechos. La educación universitaria, es el nivel más excluyente para este colectivo en Latinoamérica y el Caribe. Por otra parte, hay leyes internacionales y nacionales que resguardan el derecho a la educación de este colectivo. Un ejemplo de la realidad argentina es la Universidad Nacional de Rosario, que a partir del siglo XXI, comenzó a desnaturalizar a la discapacidad. Pero necesita mayor apoyo institucional para que la Universidad sea para todas las personas.

Palabras clave: *discapacidad, opresión, Educación Universitaria*

2.1.-OPRESIÓN DE LOS ANORMALES

"A veces se impone la muerte a muchos para que la vida de unos pocos pase de la necesidad a la superfluidad…No puede darse la muerte de muchos para que unos pocos tengan más vida; no puede darse la opresión de la mayoría para que una minoría goce de libertad" (Ellacuría, 1990: 8).

Esta fue y en muchos casos es, la realidad de toda persona que no cuadraba o cuadra con el parámetro, con el hombre-medio de Quetelet[7], con la norma, que pasaba de lo deseado, lo normal, a lo anormal, a lo no deseado y por ello peligroso (Skliar, 2002).

Por lo tanto, a lo largo de la historia de la humanidad, los anormales han sido eliminados sistemáticamente por no contribuir al "progreso social" de aquella norma.

Esta norma, puramente racional que tenía en cuenta a un ser humano ficticio, que sólo anidaba en las ideas y por ello era perfecto. Perfección, que era sinónimo de promedio, en la cual no se tenía en cuenta al otro y a su reclamo de justicia para el pacto social como refiere Lévinas (Barcena y Melich 2001).

2.2.-Derechos Humanos de las Personas en Situación de Discapacidad a Nivel Internacional

Para proteger los Derechos Humanos de uno de los colectivos que forman la anormalidad, hoy llamado: de las personas en situación de discapacidad, o personas con discapacidad, en el orden legal internacional, se han creado varios instrumentos que aseguran este piso esencial de derechos.

El precepto legal más importante, para la protección de los Derechos Humanos de las personas en situación de discapacidad, es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo.

El mismo, como referencia Ellacuría respecto de los Derechos Humanos,"*…es la búsqueda de lo que da vida frente a lo que quita o da muerte. La lucha de la vida contra la muerte se plantea en muy diversos planos tanto si se atiende al orden personal, como al orden social y al orden institucional. No se refiere sólo a la vida biológica,…sino que, además, fuera de toda interpretación, es la base, si no el principio, de cualquier otra forma de vida*" (1990:6).

Agradecimiento: Dra. Manuela Gabriel, por su inestimable colaboración.

* Sebastián Ariel ROSITTO. Doctorando de la carrera —Doctorado en Derecho, Universidad Nacional de Rosario (Argentina); Doctorando, de la carrera —Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Deusto (España). Abogado. Coordinador del Programa —Discapacidad y Derechos Humanos, de la Secretaría de Extensión, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y del Área —Discapacidad y Derechos Humanos, del Centro de Investigaciones en Derecho de la Vejez, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Fundador, Miembro Representante, y Miembro Asesor Permanente de la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de Rosario (2008-2015) (Argentina). Fundador, Secretario del Instituto sobre Derecho de la Discapacidad del Colegio de Abogados de Rosario (Argentina). Participación en la —nómina final de candidatos a Experto, para representar a la República Argentina, en el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CEDDIS) (OEA) 2014. Correo: sebastianrositto@yahoo.com.ar

[7] Estadístico francés, fundador de la Biometría.

Esto nos quiere decir, que esta norma asegura los Derechos Humanos de la persona en situación de discapacidad (en lo personal), de la comunidad en la cual vive o frente a ella (en lo social) y frente al Estado (en lo institucional).

Y con relación a la protección de la vida biológica y su traspaso o el ir más allá, podemos decir que esa lucha por la vida, puede darse en los planos de "la libertad, el de la justicia, el de la dignidad, el de la solidaridad; en definitiva, en el plano de la plenitud de vida, que sin dejar nunca de ser biológica, transciende los límites de lo biológico" (Ellacuría, 1990: 7).

Así, la Convención ve a la

…persona en situación de discapacidad como Sujeto de Derecho, impulsa la toma de conciencia de la discapacidad como producto social, promueve la igualdad y no discriminación, la realización de estadísticas para generar políticas inclusivas.

También analiza el concepto de discapacidad, la situación especial de mayor vulnerabilidad, de mujeres, niñas y niños con discapacidad. Impulsa a la accesibilidad universal (Rositto, 2012c: 7).

Considera fundamental el resguardo al Derecho a la Vida, la personalidad jurídica, el acceso a la justicia, la integridad personal, libertad de desplazamiento y nacionalidad, libertad de expresión, opinión y acceso a la información, educación, incluyendo la universitaria, salud, habilitación, rehabilitación y empleo. (Astorga Gatjens 2007)

2.3.-Los Derechos Humanos de las Personas en Situación de Discapacidad en Argentina

Este colectivo social en nuestro país ha sido tratado en materia legal, a partir de la década del ochenta del siglo XX, a través de leyes que la percibían como anormalidad a corregir por las disciplinas del área de la salud.

El reconocimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2008, a través de la ley nacional 26378, es de gran importancia, por tres cuestiones.

En primer lugar, le da más perceptibilidad o visibilidad a la discapacidad, por ser un instrumento de Derechos Humanos de carácter universal, en segundo lugar, en algunas áreas más que en otras, cambia la percepción médica-rehabilitadora, por una más social de la cuestión, y en tercer lugar, por no sólo ratificar dicha Convención, sino también su Protocolo facultativo.

El Protocolo, para quien lo ratifique "provoca la responsabilidad internacional, en este caso, la República Argentina, por el no cumplimiento de la Convención, ya que la misma prevé que:

> […] Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones (Ley 26378 art. 4). Ello significa, que si esta normativa se incumple en la ciudad de Rosario, en la provincia de Mendoza, o en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o en cualquier otro lugar del territorio nacional, acarreará sin más, la responsabilidad del Estado Federal, o sea de la República Argentina". (Rositto, 2012a: 6).

El colectivo de la discapacidad, plantea cuatro temas álgidos, a la hora de hablar de sus Derechos Humanos, los mismos son: la salud, la educación, el trabajo y la accesibilidad. Ellos se relacionan con los tratamientos que deben recibir de los profesionales de la salud, con su proceso educativo en todos sus niveles, con el respeto de su fuerza laboral y con el acceso a espacios físicos, transportes, información, etc.

2.3.1.-EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

Dentro de los cuatro temas que esbozábamos en las líneas anteriores hemos elegido a la educación por ser el sitio desde el cual una persona, en este caso en situación de discapacidad, puede desarrollarse y ser guiada hacia la construcción del conocimiento y desde él, mostrar a la sociedad distintas realidades que están ocultas por no formar parte de la cultura imperante (Dussel, 2011).

> […] La cultura de los grupos oprimidos, es la que guarda lo mejor de nuestro mundo y de donde surgirán las alternativas nuevas de la cultura mundial futura, que no será una mera repetición de las estructuras de la cultura del centro. La exterioridad de la cultura es la mejor garantía y el núcleo más incontaminado del hombre nuevo. Sus valores, hoy despreciados y hasta no reconocidos por el mismo pueblo, deben ser estudiados cuidadosamente, deben ser incrementados desde una nueva pedagogía de los oprimidos para que desarrollen sus posibilidades. Es en la cultura oprimida, en donde la revolución cultural encontrará su contenido más auténtico. (Dussel, 2011: 147)

Quizás sea esta misma complejidad, la que nos permita ver a la educación de este colectivo como un parto doloroso, como una tarea de alumbramiento, de la cual se espera que nazca un hombre nuevo, libre, auténtico (Freire, 2010).

2.3.1.1.- ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?

Más arriba, hablamos de desarrollo, guía y complejidad. Pero, ¿por qué hablamos de estos términos?, o mejor dicho ¿qué es la educación para que utilicemos esas palabras?.

Para darle claridad a la cuestión, nos preguntaremos, si la educación es un fenómeno interno del sujeto, externo al sujeto, o complejo en donde interactúan lo interno y lo externo del sujeto.

De acuerdo, a la Psicología genético-cognitiva, de Jean Piaget, la educación es un "desarrollo", es algo que viene del interior de la persona, en donde la actividad, es la constante, de todo tipo de aprendizaje, desde la etapa sensomotriz, hasta el que finaliza con las operaciones formales (Piaget, 1986; 1993; 2009).

Ahora bien, el contenido puede adquirirse por medio de la observación o recepción, pero la forma del pensamiento sólo se configura con las acciones y la coordinación de las mismas. La forma es la que caracteriza a los niveles superiores del pensamiento, de la conducta intelectual del hombre. Por ende, hay un desarrollo de la esencia del sujeto, que está en su interior y que paso a paso, se va puliendo. (Rositto, 2012b)

Por otro lado, desde la teoría del Condicionamiento Instrumental, para Skinner "*es necesario abolir al hombre como esencia, como autonomía, refugio de la ignorancia antropológica de la historia para comprender la conducta compleja de cada hombre, condicionado por sus contingencias históricas*" (Skinner, 1972: 254).

El comportamiento humano está determinado por las contingencias sociales. Los objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, etc., refuerzan una u otra conducta.

Por esto, la educación es algo "externo" al sujeto, que hace de este un mero espectador de la historia.

Por último, para la Psicología genético-dialéctica, "*la actividad psíquica constituye una función del cerebro y un reflejo del mundo exterior, porque la propia actividad cerebral es una actividad refleja condicionada por la acción de dicho mundo*" (Rubinstein, 1967: 187).

> […] *El desarrollo potencial del niño abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada* (Vigotsky y Leontiev, 1973: 37).

El área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, es el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Lo que el niño/a puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita que lo haga solo mañana (Vygotsky, 2000).

Por tanto, la educación es un "fenómeno complejo", en donde interactúan lo interno y externo del sujeto.

Cuando el sujeto se conecta con objetos materiales, lo hace con colores, formas, espacios, volúmenes, pesos, etc., pero también se enlaza, con la intencionalidad y funcionalidad social que subyace a su construcción (Vigotsky y Leontiev, 1973).

> […] *La riqueza de esta teoría radica, en que les da importancia al sujeto y al ambiente en el cual éste vive. Por ello, es constructivista* (Rositto, 2012b: 84).

Entonces la educación, o mejor dicho el proceso educativo es, la actividad del individuo, motor fundamental del desarrollo (no como intercambio aislado del sujeto con el ambiente), a través de la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad (Vigotsky y Leontiev 1973; Pérez Gómez 2008).

2.3.1.2.- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD. STATUS QUO

Desde que el ser humano apareció sobre la Tierra, y aún antes por cuanto entre los mismos primates existe este tipo de experiencias, se transmite a la nueva generación, los hijos o a la juventud, la totalidad de mediaciones que constituyen el mundo. La transmisión de la cultura acumulada se transfiere gracias a sistemas pedagógicos, desde los más antiguos y simples (como enseñar el pulido de una piedra) hasta los más recientes y complejos (como enviar un satélite a la luna o tomar decisiones por computadora). Es claro que a medida que hay que transmitir más (cuantitativa y cualitativamente) los sistemas pedagógicos se han ido optimizando, y desde el simple consejo del padre en el paleolítico se ha llegado a las universidades o institutos de investigación de alta precisión tecnológica. (Dussel, 2011: 144)

Ahora bien, no todas las personas tienen la posibilidad de formar parte de la educación. La alteridad, la anormalidad, la pobreza, etc., están excluidas, son víctimas no escuchadas en su clamor de liberación, de donde se deduce el deber de enfrentar la estructura social que imposibilita. (Berisso, 2005).

El colectivo de la discapacidad, por ser uno de los denominados anormales, ha sido testigo, de la muerte educativa de sus hijos a los cuales, no se les brindan las condiciones necesarias para su proceso educativo. "*La muerte del hijo es la alienación*

pedagógica. Al hijo se lo mata en el vientre del pueblo por la represión cultural. Esta represión, es evidente, se efectuará siempre en nombre de la libertad y con los mejores métodos pedagógicos" (Dussel, 2011: 148).

En donde se produce la mayor marginación de este sector social es en el nivel universitario, en el cual para Samaniego de García (2009), según estimaciones, no llega a 2 % el porcentaje de estudiantes en situación de discapacidad en América Latina y el Caribe.

Por otro lado, de acuerdo a estudios estadísticos realizados por UNESCO, Moreno Valdés (2007), afirma que en el año 2006, en Argentina, el 7,1 % de la población tiene discapacidad, predominando las de tipo motor, visual, auditiva y mental, y la población universitaria en situación de discapacidad es de 17961 personas (0,9 de los mayores de 17 años y 1,2 de la matrícula universitaria).

En el año 2010, se realizó el último censo nacional que arrojó un 12,9% de población en situación de discapacidad, predominando las situaciones de discapacidad de tipo visual, motora, auditiva y cognitiva. Hasta el momento no hay datos sobre educación universitaria (Censo 2010, 2011).

[…] La falta de datos estadísticos, es una de las causas por la cual, el nivel universitario, es el más excluyente en América Latina y el Caribe. Ya que al no haber información sobre el tema, no hay políticas al respecto y esto termina siendo un círculo vicioso porque si no hay políticas, nunca se contará con información (Rositto, 2011: 21).

Argentina en un aspecto micro, y América Latina y el Caribe en lo macro, viven circunstancias similares, ya que según Moreno Valdés, se carece de datos suficientes sobre estudiantes, profesores y funcionarios, en situación de discapacidad en las universidades, y ello constituye una de las principales restricciones para la educación universitaria de este colectivo (Moreno Valdés, 2007).

2.3.1.2.1.- Instrumentos Legales sobre Educación Universitaria y Discapacidad en Argentina

En esta materia podemos destacar que la cuestión está tratada en cuatro normas, en la ley fundamental de la República Argentina, en la ley de educación nacional, en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y en la ley de educación superior.

La Constitución de la Nación Argentina, prevé el tema dos veces, por un lado, dentro de los tratados de Derechos humanos y por otro lado, en lo que hace a las medidas de acción positiva para los colectivos socialmente vulnerables. Ambas cuestiones incorporadas con la reforma del año 1994.

Entonces, uno de los once tratados de Derechos Humanos incorporados al texto constitucional, es la Convención sobre los Derechos del Niño[8], y ella señala que, "*el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena*" (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 23).

Además reconoce el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán los Estados Parte, en particular: "*hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados*" (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 28 inciso C).

Consideramos sobre este instrumento que si bien la denominación de "impedido", es poco feliz, el hecho de que se haga la enseñanza superior "accesible", sobre la base de la "capacidad" y a través de "medios apropiados", es muy importante para los niños y para los niños en situación de discapacidad sobre todo, ya que en muchas oportunidades no se tiene en cuenta la capacidad del niño, ni se le brindan medios adecuados y sólo se tiene en cuenta el estigma que porta ese ser humano, para hacer inaccesible este nivel educativo (Goffman, 1980).

Cabe resaltar que durante la impresión de este trabajo se promulgó la ley 27044 que le da rango constitucional a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, junto a su Protocolo facultativo ONU, ratificados por la ley 26378 (ley 27044, artículo 1), lo que eleva su jerarquía, dejando de ser supralegales, para pasar a formar parte del bloque de constitucionalidad del artículo 75 inciso 22, lo que los coloca a la par de la Constitución o integrándola.

Por otra parte, la disposición que se refiere a las medidas de acción positiva, dice que al congreso le corresponde: "*Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad*" (Constitución de la Nación Argentina, artículo 75 inciso 23).

Este texto tiene que ver con los dos temas, ya que de manera explícita nos habla del colectivo de la discapacidad, pero de manera implícita se refiere también a la educación superior, ya que al congreso le corresponde, legislar y promover medidas de acción positiva y ellas pueden referirse a la educación superior.

[8] Por ser uno de los tratados de derechos humanos, tienen la misma jerarquía que nuestra Constitución, y *deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos*. Integrando el "Bloque de Constitucionalidad". La Convención, integra dicho bloque, a través, del artículo 75 inc. 22 de la Constitución de la Nación Argentina.

Por ello, estimamos que las dos referencias que hay en la letra de nuestra Carta Magna son muy positivas ya que si seguimos al espíritu que las guía, el niño[9] en situación de discapacidad tendrá acceso a la educación superior por su capacidad y a través de medios apropiados de ser necesario y luego, en la mayoría de edad, esto mismo seguirá garantizado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo (que también resguardan y fortalecen los derechos de los niños en situación de discapacidad), y las medidas de acción positiva.

La Ley de Educación Nacional, 26206, fija entre los fines y objetivos de la política educativa nacional:

Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, brindar una formación ciudadana comprometida con los derechos humanos, garantizar la inclusión educativa, asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo. Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación (ley 26206, artículo 11).

Estas palabras son muy movilizadoras y en principio protegen el derecho de la persona en situación de discapacidad a tener una educación digna, ya que nos hace referencia a una "propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades" y también nos habla de promover la "eliminación de todas las formas de discriminación" en todos los niveles de la educación.

La ley que ratifica a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 26378, es un microsistema que entre una de sus disposiciones trata la cuestión rezando: "*Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad*" (ley 26378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 24).

Aquí se tiene en cuenta a la educación de este colectivo, no sólo en lo que hace a la educación superior, sino a la educación para toda la vida y se prevén "ajustes razonables" en el caso en el que sean necesarios para garantizar este derecho.

Por último, la Ley de Educación Superior, 25573, versa específicamente sobre el tema al rezar que: "*el Estado deberá garantizar…la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación*

[9] En Argentina, una persona es niña o niño, desde el nacimiento hasta los 18 años de edad.

y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad" (ley 25573, artículo 1).

Aquí se sigue el mismo camino de los preceptos anteriores al mencionar, "accesibilidad", "servicios de interpretación" y "apoyos".

Además, dice: "*durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes*" (ley 25573, artículo 2).
Dejando bien en claro, el "derecho a la evaluación digna de los conocimientos", para ejercer plenamente los derechos de estudiante universitario.

También, avanza más allá de lo esperado, porque establece que la temática de la discapacidad es parte de la agenda de la universidad argentina (ley 25573, artículo 3) y que tendrán "*autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión…formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad*" (ley 25573, artículo 4).

Por tanto, la discapacidad es un tema de trascendental importancia ya que está directamente vinculado con la autonomía universitaria y los tres pilares de la universidad argentina que son docencia, extensión e investigación.

Desde lo reseñado en estas cuatro normas, auguramos un buen futuro para las personas en situación de discapacidad. Ahora bien, tenemos que estar alertas ante cualquier situación de exclusión por acción u omisión, porque la mentalidad de la sociedad y de las autoridades universitarias no cambia simplemente con la promulgación de una nueva ley.

Dichos preceptos legales deben ser conocidos por todas las personas, para poder defender sus derechos, aquí y ahora, lugar y tiempo, en donde se están transgrediendo, para luego construir un futuro todos juntos.

2.3.1.3.- La Universidad Nacional del Rosario y Las Personas en Situación de Discapacidad

Muchas veces, quienes están oprimidos y marginados, son clasificados por la sociedad como exterioridad cultural y pasan a formar parte de la barbarie o la irracionalidad. (Dussel, 2011).

En la Universidad Nacional de Rosario, a partir del siglo XXI, se ha comenzado un camino de desnaturalizar a la discapacidad como irracionalidad. A través de la creación del "Área de Integración e Inclusión de Personas con Discapacidad", dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, que desde 2008 convocó a los representantes de las

doce facultades, escuelas medias, a las otras secretarías dependientes de UNR y asesores, para trabajar en reuniones mensuales, acerca de la cuestión (CUD-UNR, 2013).

Surgió de estas reuniones la convicción de formar la "Comisión Universitaria de Discapacidad" (CUD-UNR), que fue aprobada por unanimidad en el Consejo Superior en 2010, a través de la Resolución CS 342/2010.

Los objetivos de dicha resolución son:

1) Crear un espacio interdisciplinario de debate transversal sobre la temática discapacidad en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).
2) Fomentar el ingreso a la Universidad de las personas con discapacidad, teniendo como premisa: una Universidad pública para TODOS.
3) Propiciar la permanencia de las personas con discapacidad, facilitando la accesibilidad física, cultural y psico pedagógica.
4) Difundir en el ámbito universitario las legislaciones y normativas universitarias, provinciales, nacionales y extranjeras que aborden los derechos de las personas con discapacidad en la Educación Superior.
5) Propiciar el debate, la concientización y discusión sobre la discapacidad al interior de la comunidad universitaria.
6) Fomentar espacios de articulación con Escuela Media y Colegios Profesionales para abordar la temática.
7) Capacitar a docentes y no docentes en la formación, contención, enseñanza y atención de las personas con discapacidad.
8) Propiciar la creación de redes entre universidades nacionales y extranjeras para el intercambio de experiencias para el fortalecimiento de la temática en la Educación Superior.
9) Fomentar la participación de especialistas en los diversos aspectos de la discapacidad, organizando jornadas, seminarios, charlas debate, congresos o cursos de capacitación.
10) Propiciar el desarrollo de trabajos de investigación y extensión acerca de la discapacidad." (Resolución CS 342/2010).

Objetivos caros a los sentimientos de este colectivo y que sin duda dan respuesta, por lo menos en los papeles, según Levinas, a la interpelación del otro, encarnado en el colectivo de la discapacidad, este es el maestro ético que reclama, es la imagen de exterioridad, trascendencia y fragilidad. (Barcena y Melich, 2001).

Hasta el momento el Área y CUD-UNR, han intervenido:

Incluyendo desde el año 2009 en el formulario de inscripciones a UNR, preguntas para relevar la cantidad de estudiantes en esa situación. Participando en las reuniones de

la Comisión Interuniversitaria Nacional de Discapacidad y Derechos Humanos[10]. Llevando a cabo el concurso dentro de las doce facultades de UNR para la creación del isologotipo de CUD-UNR. Efectuando una muestra itinerante de fotos sobre la discapacidad.

Realizando jornadas científicas y de extensión universitaria sobre el tema. Contactándose y creando junto a ONG becas para estudiantes en situación de discapacidad. Realizando el seguimiento de dichas becas. Elaborando la materia electiva "Discapacidad y Derechos Humanos", como propuesta de formación para los estudiantes de todas las Carreras de UNR.

Creando un cuestionario, para conocer las dificultades y necesidades que tienen los estudiantes en situación de discapacidad a fin de asesorarlos, brindarles los servicios y/o beneficios de la universidad y planificar líneas de acción que posibiliten su permanencia equitativa en el sistema universitario. (CUD-UNR, 2013).

Los problemas fundamentales que enfrentan hoy son:

La imposibilidad de utilizar los datos cuantitativos de preguntas que se han ido incluyendo desde el año 2009 para inscripciones a UNR[11], ya que la Dirección de estadística, de dicha universidad ha notado contradicciones en los mismos. Y la inexistencia de presupuesto para las actividades que realiza CUD-UNR.

Sin dudas se han realizado muchas actividades, pero estos problemas actuales impiden el mayor crecimiento para la generación de conciencia y el respeto de los Derechos Humanos del colectivo de las personas en situación de discapacidad en UNR.

2.4.- CONCLUSIONES

- Los anormales han sido oprimidos a lo largo de la historia de la humanidad.
- Las personas en situación de discapacidad forman parte de los anormales.
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, son los instrumentos legales que protegen los Derechos Humanos de este colectivo a nivel internacional.
- La educación es un acto complejo que incluye lo interno y lo externo de la persona.
- La educación universitaria, es el nivel más excluyente para el colectivo de las personas en situación de discapacidad.

[10] Dicha Comisión es la que reúne a todas las universidades nacionales argentinas, para debatir sobre la temática de la discapacidad.

[11] Formulario SUR1-UNR.

- Los instrumentos legales del sistema jurídico argentino que protegen el derecho a la educación universitaria de este colectivo, son concordantes con los Derechos Humanos y deben ser difundidos para el conocimiento y defensa de este derecho.
- El "Área de Integración e Inclusión de Personas con Discapacidad" y la "Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de Rosario", trabajan la cuestión en dicha universidad, desde el año 2008 y necesitan mayor apoyo institucional para que la universidad además de ser pública, sea para todas las personas.

Referencias

Astorga Gatjens, L. (2007). *¡Por un mundo accesible e inclusivo! Guía básica para comprender y utilizar la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. En: *discapnet: portal de las personas con discapacidad* [en línea]. Disponible en: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/conventionguideesp.doc. [Acceso 4 octubre 2008].

Barcena, F., Melich, J. (2001). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, Narracion y Hospitalidad*. Paidós.

Berisso, D. (2005). *Los límites del concepto de ciudadanía en el marco de una ética latinoamericana. (De una ética de la liberación a una praxis intercultural),* Buenos Aires: Inédita.

CENSO 2010. (2011). *CENSO 2010.* Argentina. [Consultado el 2 de abril de 2012], <http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/Total_pais/P9-Total_pais.xls>

Constitución de la Nación Argentina, 1994. Constitución de la Nación Argentina. En: *InfoLEG* [en línea] Centro de Documentación e Información, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Disponible en: http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm [Acceso 27 noviembre 2011].

Convención sobre los Derechos del Niño, 1989. Convención sobre los Derechos del Niño. En *UNICEF Argentina* [en línea] UNICEF Argentina. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf [Acceso 27 noviembre 2011]

CUD-UNR. (2013). *"La Discapacidad en las Universidades Nacionales"*. Documento elaborado por la Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD-UNR)" ¿Universidad para todos?", Universidad Nacional de Rosario.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ellacuria, I. (1990). "Historización de los Derechos Humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares", *ECA* 502.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. [Consultado el 21 de febrero de 2010] <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Goffman, I. (1980). *Estigma. La identidad deteriorada*. 2º ed. Trad. Leonor Guinsberg. Buenos Aires: Amorrortu.

Ley 25573. Ley de Educación Superior, 2002. Ley 25573. Ley de Educación Superior. En: InfoLEG [en línea] Centro de Documentación e Información, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Disponible en: http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm [Acceso 27 noviembre 2011]

Ley 26206. Ley de Educación Nacional, 2006. Ley 26206. Ley de Educación Nacional. En: *InfoLEG* [en línea] Centro de Documentación e Información, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Disponible en: http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm [Acceso 27 noviembre 2011].

Ley 26378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, 2008. Ley 26378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. En *InfoLEG* [en línea]. Buenos Aires: Centro de Documentación e Información, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Disponible en: http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm [Acceso 25 julio 2012].

Ley 27044. Jerarquía Constitucional, 2014. Ley 27044. Jerarquía Constitucional. En *InfoLEG* [en línea]. Buenos Aires: Centro de Documentación e Información, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Disponible en: http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239860/norma.htm [Acceso 19 enero 2015].

Moreno Valdés, M. (2007). "Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior". En: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *Informe sobre la educación superior en América latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Caracas: Editorial Metrópolis. Capítulo 10, 144-155.

Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. 12º ED. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, trad. Javier Gutiérrez.

_____. (1986). *Psicología y pedagogía*. 2º ED. Buenos Aires: Ariel, trad. Francisco J. Fernández Buey, X.

_____., Inhelder, B. (2009). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Aguilar, trad. Luis Hernández Alfonso.

Resolución CS 342/2010, Creación de la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de Rosario (CUD-UNR), 2010

Rositto, S. (2011). "El derecho a la educación superior frente a la ancianidad y la discapacidad en Argentina". *Oñati Socio-Legal Series*, 1 (8). Disponible en: http://ssrn.com/abstract=1974881 .

_____. (2012ª). "Estado de la educación superior argentina a tres años de la ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 59/1 – 15/05/12. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/5164Rositto.pdf .

_____. (2012b). "La educación universitaria y la discapacidad en Argentina: una perspectiva jurídica". *Revista de Educación & Pensamiento*, vol 19 (2012). Disponible en: http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo19/article/view/11/8 .

_____. (2012c). "Sujetos anormales: superhombres y personas en situación de discapacidad no evidente". *Oñati Socio-legal Series*, 2 (7), 48-56. Disponible en: http://ssrn.com/abstract=2190363 .

Rubinstein, S. L. (1967). *Principios de Psicología General*. México: Grijalbo.

Samaniego de García, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Madrid: CINCA.

Skinner, B. F. (1972). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.

Skliar, C. (1995). *¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatria. Editorial Panamericana.

Vigotsky, L., Leontiev, A. N.; Romanovich Luria, A. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

_____. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 3

O CORPO DEFICIENTE: SINAIS DE SUBJETIVIDADE

MARIA IZABEL DOS SANTOS GARCIA
UNIVERSIDADE FEDERAL FULMINENSE

RESUMO

As reflexões que atravessam o conteúdo dessa proposta são as relações de poder e dominação dos corpos das pessoas deficientes, particularmente, os surdos. A mesma tem por base alguns conceitos tratados por Deleuze, Guattari e Foucault, como norma, discurso, disciplinarização de corpos e processos de singularização e subjetividades. Foucault em seus trabalhos aponta para a questão de como o corpo – ao menos desde o século XVI – serviu na formulação de um saber, de um discurso de poder. Ao corpo também pode se atrelar o conceito de identidade quando outros autores apresentam categorias como terceira idade, adolescência, idade adulta, todas marcadas pela ideia biologizante de uma idade cronológica se apresentando como um elemento que se enoda aoutros que possuem configurações que assemelham, diferenciam e identificam certo tipo de corpo: idoso, jovem, adulto. No caso dos surdos, esse corpo é marcado tanto pela ausência de audição como, historicamente, pela proibição do uso da língua de sinais. Recentemente, dada a resistência desse grupo social organizada pelas lideranças, as línguas de sinais vêm sendo reconhecidas em vários países. Isso vem possibilitando a quebra do "silêncio" e a visibilidade a sujeitos outrora considerados "comedores inúteis" pelas ideologias vigentes até o século XX.

Palavras-chave: *surdos*, *língua de sinais*, *subjetividade*, *poder*

3.1.-INTRODUÇÃO: SOBRE A NOÇÃO DE CORPO

De algum modo todos temos certo entendimento prévio do que vem a ser um corpo. Não só pela experiência intrínseca que temos com nosso próprio corpo – algo dado, que nos pertence – como também um elemento demarcador de fronteira entre o eu e outrem – um corpo em meio a tantos outros.

A discussão sobre o corpo é um tema recorrente. Michel Foucault (1996) em seus trabalhos aponta para a questão de como o corpo – ao menos desde o século XVI – serviu na formulação de um saber, de um discurso de poder: *"… o corpo dos condenados se tornava coisa do rei, sobre o qual o soberano imprimia sua marca e deixava cair os efeitos de seu poder"* (p. 91).

A idéia de corpo também pode vir atrelada ao conceito de identidade quando alguns autores apresentam categorias como terceira idade, idade da loba, crise da meia idade, para citar apenas algumas, nas quais o tempo do corpo – marcado pela idéiabiologizante da idade cronológica – se apresenta como um elemento que se enoda a outros que, como tal, apresenta configurações que assemelham o corpo do jovem, o corpo do idoso, o corpo maduro, o corpo feminino...

Entretanto, esses elementos ditos comuns, aparentemente relacionados ao aspecto do corpo e, portanto, biológicos, vêm acompanhados de uma história. Assim, se de um lado o aspecto biológico conta na configuração da idéia de corpo que temos, por outro o contexto sócio-histórico em muito afeta esse conceito. Como aponta Denise Bernuzzi Sant'Anna (1995), que, perseguindo um método foucaultiano, afirma que um objeto surge dentro de determinadas condições de possibilidades. Cada época faz emergir certas designações, divisões e formas de controle. Somente a partir da historicidade de um objeto, que muitas vezes inocentemente é considerado como natural, podemos vislumbrar sua emergência como categoria conceitual. A partir daí que daremos seguimento àessa discussão.

Uma forma comum de categorização é a idéia aristotélica de classificação, onde se agrupa os elementos de acordo com dadas características que neles reconhecemos como similares. O princípio da unidade em meio à variedade, que também pode ser entendido como harmonia, simetria, ordem. Mas esse princípio também nos força a reconhecer o que fica fora dessa unidade, dessa ordem. Assim, os antagonismos, os contrários, os opostos, pouco a pouco passam a ser compreendidos como constitutivos de uma dualidade marcadamente cartesiana: velho-jovem, feminino-masculino, belo-feio.

Em Baruch Spinoza temos clara a afirmação do corpo como uma entidade de potência. Ele aposta na potência deste corpo não subjugado ao espírito – solução cartesiana – nos apresentando a algo aparentemente paradoxal, quer seja, de sermos e não

sermos a um só tempo esse corpo. Essa experiência paradoxal produz no interior da idéia de pertencimento uma abertura, uma diferenciação. Na qual, ainda que nos limites do corpo, somos arremessados para fora deste (Deleuze, 2002):

> […] De um lado, um corpo, por menor que seja, sempre comporta uma infinidade de partículas: são as relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões entre partículas que definem um corpo, a individualidade de uma corpo. De outro lado, um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade." (Deleuze, *idem*, p. 128)

Desse modo, Spinoza tenta mostrar que o corpo supera o conhecimento que dele se tem, e que nem por isso o pensamento deixa de ultrapassar a consciência que dele se tem. Em seus estudos sobre a natureza humana, encontramos seu repúdio à idéia de esclarecer o que seja esta natureza, pela simples comparação dos homens entre si. Para Spinoza, uma "essência" humana – como a denomina – é sempre singular, e nunca chegaremos a ela por comparação. E não seria comparando semelhança e diferença que chegaríamos a um consenso sobre a natureza humana. Spinoza recusa a redução e a quantificação como forma de conhecer o homem (Spinoza, 1979).

Na carta de n° 21, dirigida a Blyenbergh, Spinoza considera ser absurdo dizer que o cego éimperfeito, ou menos perfeito que um vidente. Para ele a cegueira não é ausência de visão, para ele a cegueira é vista apenas como mais uma forma de existir (Spinoza, 1979).

No trabalho de Georges Canguilhem (1995) podemos encontrar certo eco espinosiano, quando este questiona o modo de definição dos conceitos de *normal* e *patológico* trazido pelo pensamento científico. Pensa Canguilhem que tais conceitos não oferecem uma forma clara de entendermos não só o que vem a ser normal como também o que escapa ao fenômeno da normalidade.

Para ele, o fato do ser vivo reagir a uma doença ou lesão, traduz a idéia de que a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível. Entendendo que não existem formações orgânicas que não estejam submetidas a leis, ele pensa a vida como produtora de suas próprias normas, sendo ela por si mesma uma atividade normativa. E assim, anormal seria o ser que por sua própria organização, se afasta de outros seres com as quais deve ser comparado. Em Canguilhem a vida é polaridade, e por isso mesmo, posição inconsciente de valor; e anomalia é apenas "a conseqüência da variação individual que impede dois seres de poderem se substituir um ao outro de modo completo." (Canguilhem, *idem*, p. 49). Mais especificamente, anomalia se refere ao corpo biológico propriamente dito, quantificações, presença de um determinado padrão de funcionamento fisiológico e suas variações. Anormalidade agrega valor a essas variações.

Essas questões, de acordo com a antropóloga Regina Coeli Machado e Silva (2008), também foram assinaladas por Mary Douglas quando esta apontou em seus trabalhos que a noção de *impuro* seria uma ofensa contra uma ordem classificatória. E quando tentamos eliminar essa ordem não estaríamos criando algo negativo e sim positivando uma forma de organização do meio que habitamos. Para Douglas, tudo na condição humana revela o "atravessamento das fronteiras entre esses pólos opostos, nem sempre simétricos e invertidos, das categorias do 'ser vivo' e 'do ser humano'" (Silva, 2008, p. 177). Ela sintetiza afirmando que:

> […] Tanto o corpo estéril, comprável, quanto o limitado pelas capacidades físicas e mentais adquirem esse significado porque desestabilizam a segurança ontológica não só da ordem simbólica relativa à família, à reprodução, à sexualidade, à morte e ao significado da vida comum, mas também porque desestabilizam valores como a autonomia, a vontade e a escolha, tão caros à ideologia individualista ocidental." (Silva, p. 177)

Desse modo, trilhando o caminho de autores que discutem a questão da vida como uma potência criadora, dando ênfase a temas como os da estética do existir e das práticas de si, torna-se possível pensar uma nova forma de encarar a multiplicidade presente no viver libertando-a do padrão normatizador vigente.

Para os estóicos, de acordo com Gilles Deleuze (2000), o corpo e alma são inseparáveis. Daí não existir a dicotomia cartesiana bastante presente em nosso cotidiano. Assim, alma é corpo e corpo é alma. Não se distinguem, não se separam. Compõe um só sentido. O sentido do ser. Desse modo, os atributos que podem envolver os corpos – velho, jovem, feminino, "deficiente" – são maneiras de ser.

Podemos afirmar que os corpos são atravessados por acontecimentos. Mas o conceito de acontecimento não deve ser confundido com algo "que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. (...) ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece" (Deleuze, *idem*, p. 152). Assim, o acontecimento é algo em si mesmo impassível, neutro e não ativo, dependente de uma certa postura para que seja ativada sua potência criadora que possibilita o surgimento do que Deleuze chama de diferença pura, a invenção do novo.

Por essa via, pensamos ser os conceitos de cultura e identidade reificantes e reacionários – um debate já presente na antropologia contemporânea – na medida em que se pautam não na emergência de um novo, e sim em um padrão majoritário esperado, estando a própria idéia de padrão a serviço de uma relação de poder. Em última instância, um padrão que não representa ninguém. Deleuze (2000), ainda tomando por base o pensamento dos estóicos, afirma que seu surgimento – o acontecimento – pode promover a quebra nas linhas de regularidade do ser, possibilitando a dissolução das identidades

fixas a as produções subjetivas que nos enquadram em determinadas formas de conduta – modos de ser – para que sejamos reconhecidos em nossas diferenças e variações.

Para Deleuze, perguntar o que pode um corpo é o mesmo que perguntar como ele se compõe. Como pode um corpo afetar e ser afetado e que conjunto de afecções exprimem sua essência, colocando em questão seus limites e possibilidades de criação. Abordar a criação a partir da noção de acontecimento é propor pensar a possibilidade de abertura do corpo para novos encontros e a partir destes, possibilidades outras de ser no mundo, isto é, permitir o movimento de diferenciação na co-existência com os outros seres, a partir de um dado concreto: a "deficiência".

Não se trata, portanto, de resignar-se diante de um fato acontecido, mas de querer o acontecimento como algo que já "estava no seu lugar nos acontecimentos de minha vida antes que eu os fizesse meus" (Deleuze, *idem*, p. 151) e permitir que a capacidade normativa da vida seja atualizada, a partir de um acontecimento, neste caso a "deficiência", possibilitando assim, a atualização de um direito que está para além do público e do privado, do pessoal e do coletivo. Isto requer uma política na qual a expansão da forma de se pensar a idéia de corpo seja expandida, apontando para a capacidade de perceber a si próprio como mais um ser – no mundo – dotado de certas características que chamamos humanas, como pensar, andar, falar, refletir, admirar, amar... Assim pensado, o ser humano é um criador de conceitos. E aqui não gostaria de pensar conceito num âmbito tão-somente abstrato – como convencionalmente nos atemos – mas pensar a idéia de conceito como algo advindo de uma práxis, de um fazer, de uma concretude. E a práxis está calcada em uma conexão. Ou melhor, em várias conexões. Esse acontecimento – a possibilidade de conceituar pela via da conexão – nos coloca em posição de nos opor aos modelos que temos para refletir acerca das idéias de identidade, cultura, movimento social e *deficiência*, por exemplo.

Desta forma, acreditamos ser possível utilizar a *deficiência* como mais um vetor na rede de conexões em que estamos lançados, uma vez que entendemos ser este um movimento característico da própria vida, pois viver é produzir conexões. Melhor, viver é privilegiar certas conexões em detrimento de outras, cientes de que a todo o tempo ocorre uma seletividade que é suportada pelo corpo, já que não podemos dar conta de todas as conexões.

Interessa aqui ressaltar a vida como princípio ético organizador para a produção de uma arte. A arte de viver. Para tanto se faz necessário, primeiramente, problematizar o que possa impedir sua expansão para em seguida cogitar tal inversão de territórios que a viabilizem. Este percurso nos levará ao relato de experiências de pessoas que exprimem a potência da vida em corpos ditos "deficientes".

3.2.-Da Proibição do Uso de Sinais até a Oficialização da Língua de Sinais Brasileira de Sinais: Delimitações Corpo-territoriais

No caso dos surdos, como diferentes autores apontam (Skliar, Sanches, Wrigley e outros), o lugar da surdez vem sempre acompanhado de um sentido ouvintista de discursar sobre a mesma. Entretanto, o contato com dissertaçõese teses, livros e artigos que vêm sendo produzidas por surdos nos últimos anos, apresenta um modo peculiar e/ou a cosmovisão desse grupo social. Na dissertação de mestrado em educação, Flaviane Reis (2006), afirma entender

> […]... o mundo dos surdos através do cotidiano dentro das associações e eventos esportivos, a educação de surdos, as escolas de surdos e escola para surdos. Antes custava em entender a educação de surdos, pois pensava que o oralismo era o melhor caminho. Agora posso dizer que minha mãe, com as devidas explicações, compreendeu e aceitou com respeito à minha decisão de ser surda (p. 27).

Tal fato corrobora a proposta de Canguilhem (1995) para que repensemos as definições conceituais de normal e anormalidade. Através do exame cuidadoso do termo norma, o autor apontará para o equivoco da utilização destes termos por diversos campos do conhecimento. Etimologicamente, o termo norma significa "aquilo que não se inclina nem para direita nem para esquerda" (Lalande, 1951, *apud* Lobo, 1997). Um modo dual (ou binário) de estar na vida, sempre em referência a um possível oposto.

O anormal passa a ser tudo o que se desvia da norma estabelecida nos sentidos ontológico, estatístico e axiológico. Para Canguilhem, estes desvios não são vistos como patologia, mas sim como emergência da diferença, produção do novo, ato de criação. Ele propõe uma nova concepção para se pensar o estado normal dos indivíduos, a vida como atividade normativa, como polaridade. A vida que segue um processo contínuo de constituição de normas não passíveis de formalização para, desta forma, proteger tudo que poderia impedi-la de ser.

Na concepção daquele autor, doença difere do estado normal não apenas no sentido quantitativo, mas, também qualitativo. Ele propõe a idéia de constituição de uma nova norma referente ao estado patológico, sendo esta sempre individual – e, portanto única – e estabelecida pela própria vida. Então, Canguilhem propõe a existência de normas biológicas sãs e normas patológicas, sendo ambas de natureza diferente. Os estados de saúde e doença são diferenciados enquanto estabelecem para si normas possíveis de vida. Doença, a partir desta concepção não mais poderá ser entendida como variação do estado normal saudável, nem como ausência de norma. O estado patológico seria apenas o estabelecimento definitivo ou provisório de diferentes normas, ou seja, apenas certa maneira de viver.

Por esse viés teórico, pensar a vida é entendê-la como um mecanismo preocupado com a expansão e que por enfrentar novos riscos a cada momento, institui para si novas normas. A normatividade será sua medida de saúde enquanto capacidade de inventar, buscar e fixar novas normas. Esta norma será autônoma e individual, estabelecida pela própria vida que é normativa. Será em relação a um mesmo indivíduo que o limite entre o normal e o patológico poderá ser identificado: *"A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente"* (Canguilhem, 1995: 112).

Canguilhem se preocupa em fazer a distinção dos termos anomalia e anormalidade. Anormal vem do latim e significa aquele que contradiz a regra, enquanto anômalo é um termo que vem do grego e significa aspereza, traços de irregularidades de um terreno. Anomalia designa um fato, é apenas descritivo; e anormalidade refere-se a valor, é um termo apreciativo. O anormal será aquele que não atinge o cumprimento da regra possuindo um caráter negativo que será questionado pelo autor: *"Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis"* (Canguilhem, 1995: 113).

Seguindo a direção proposta por Canguilhem, Deleuze e Félix Guattari vão pensar as discrepâncias e irregularidades como constituintes de uma dimensão da vida. Ao optarem por esta noção de anomalia não atribuem caráter negativo aos componentes anômalos, próximos à dimensão molecular, mas, positivam a anomalia como estratégia de criação própria à vida.

É fato que atualmente vivemos um momento histórico em que aos corpos são impostas muitas transformações em favor da funcionalidade e produtividade assim como por motivos valorativos flutuantes como o padrão contemporâneo de beleza. Como então trazer este corpo – seja qual for sua *deficiência* e mesmo a própria existência – para o âmbito de uma ética do existir? E por não dizer de uma política do existir?

Ao discutirem os processos de subjetivação, Deleuze e Guattari nos convidam a escapar de uma certa postura prisioneira e ilusória de ética e moral determinada por uma certa palavra de ordem instituída no social. Referem-se à condição de liberdade e potência contida nesta palavra de ordem e da possibilidade de abertura para que a vida possa responder por ela mesma. Escapar do instituído e fazendo dessa fuga uma potência de vida e criação.

> […] A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (Deleuze & Guattari, 2005: 12)

Trocando em miúdos podemos afirmar que quando entro numa universidade pela primeira vez, tudo se passa como se uma subjetividade tivesse emergindo ali. Assim, ao entrar, ao me inscrever num curso, já estou assujeitado a uma série de palavras de ordem. Quando me aproprio destas palavras de ordem, me torno estudante universitário. Entrei na regra do jogo!

Mas em qual contexto a linguagem não impõe regras? Até para escrever um romance você tem que entrar em regras enunciativas também. É nesse cenário que emergem diferentes subjetividades, produzidas e individualizadas a fim de valorizar a própria idéia de identidade – e outros conceitos – que serve de artifício à institucionalização dos corpos. Assim, não é mais interessante a expulsão para outro território e sim a fixação no seu interior. O espaço social é esquadrinhado a fim de criar espaços para diferentes ocupações para "tratar os pestilentos como leprosos" ou "individualizar os excluídos" (Foucault, 1996, p. 176). As diferenças são, então, resultado de separações instituídas, hierarquicamente traduzidas por padrões que negam positividade a quem deles se desvia.

Harlan Lane (1992) sustenta como aos ouvintes interessa que os surdos se apropriem da "cultura ouvinte" – que nesse caso não é posta em questão! – a fim de que não vivam em situação de isolamento, se *integrando* à sociedade majoritária. Daí a necessidade de serem oralizados, por ser esse padrão reconhecido como *normal* na comunicação entre os humanos.

> […] Ao imaginar como é a surdez, eu imagino o meu mundo sem som – um pensamento aterrorizador e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projetamos para os membros da comunidade dos surdos. Eu estaria isolado, desorientado, incomunicável e incapaz de receber comunicação (Lane, *ídem*: 26).

Em contraposição a essa visão e a despeito da ambigüidade que a idéia de possuir uma cultura própria carrega, membros da liderança de movimentos sociais de surdos afirmam que só pela demarcação de suas "identidades surdas" novas formas de existência podem eclodir com força e positividade.

> […] Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! […] Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à "comunidade surda" é uma marcação para sustentar o tema em questão (Miranda, 2001 *apud* Strobel, 2008: 24).

Atualmente muito se tem discutido acerca da(s) *deficiência*(s). Desse modo, pensamos que novas palavras de ordem nesse espaço vêm sendo lançadas. Logo, considerando a transformação que paulatinamente vem sendo alcançada pelo movimento

em prol da inclusão social das pessoas com *deficiências* em nossa sociedade, bem como a importância que este tema alcançou, despertando o interesse de profissionais e técnicos das mais diversas áreas, acreditamos ser interessante fazer uma reflexão sobre o conceito de *deficiência*, seu aparecimento, institucionalização e conseqüente interferência tanto na vida das pessoas, sejam estas *deficientes* ou não.Uma reflexão, que não se detenha apenas sobre as possíveis soluções de situações que se colocam para demandar uma resposta, mas, que se orienta especialmente, em pensar naquilo que constitui as situações que são transformadas em dados qualificáveis, quantificáveis e manipuladores dos movimentos que se propõem discutir inclusão/exclusão social das pessoas com "deficiência", assim como de outras minorias de forma geral.

Assim, Foucault (1999) nos adverte que não se trata apenas identificar os fatos que suscitam um posicionamento e uma atuação, mas é necessário perguntar por aquilo que permitiu a constituição de tais fatos ou situações que se colocam como ponto de partida num dado contexto. Possibilitar a problematização e crítica para que tais situações concretas sejam tratadas não apenas a partir dos seus efeitos de superfície, mas que se possa aprofundar um pouco mais na complexidade que tais situações envolvem.

Vale ressaltar a importância dos dispositivos de institucionalização no processo de subjetivação das *deficiências*. Sua participação será necessária, primeiramente, para ordenação das diferenças, fixando-as no campo da norma e marginalizando os desvios. Em contrapartida, será necessária a existência dos mesmos para a produção de controles e saberes que vão se referir não apenas aos desviantes, mas também aos ditos normais. E será a partir um olhar que tende para o negativo, para a desvalorização das potencialidades da pessoa com *deficiências*que se constituirá um saber sobre os anormais. Um saber que se apropriará de seus limites, relegando-os à exclusão. Lobo afirma que:

> […] Os dispositivos de institucionalização, enquanto práticas discursivas e não discursivas, funcionam como mecanismos de separação dos indivíduos, empregando cada um tecnologias próprias de sujeição. Os dispositivos discursivos dispõem de todo um conjunto de saberes de uma época, que articulados a objetivos de poder, produzem uma racionalidade aos objetos que constroem, garantindo a competência de quem pode falar sobre eles, um novo objeto de sujeição para um novo sujeito do saber (Lobo, 1997: 494).

Segundo Guattari (1990), a subjetividade é essencialmente fabricada no registro do social. Melhor dizendo, no contexto de nossa realidade empírica. E para se manter, o contexto de realidade em que vivemos, há necessidade da instauração de sistemas de escalas de valores e de disciplinarização. Estes permitirão a abertura de um campo de valorização, onde os indivíduos aprenderão a se situar.

Junto a este processo de fabricação de subjetividades, muitos estudos surgiram com o objetivo de por em questão a construção e a institucionalização de determinadas práticas

que discriminam e segregam loucos, defeituosos e anormais de toda sorte. Estes, que antes passavam desapercebidos, ganharão visibilidade passando a ocupar os lugares que surgirão para dar conta destes indivíduos que, até então, viviam misturados ao contexto da sociedade e não representavam problema ou perigo algum.

Através de princípios de inteligibilidade trazidos pela ciência, aprenderemos a encaixar o mundo e seus objetos em categorias. Através da homogeneização e catalogação entre outros aspectos, a ciência tenciona sempre encontrar denominadores comuns e formas unificadoras entre seus objetos de estudos. Esta prática permitirá que determinados objetos ganhem visibilidade e facilitará seu controle.

Vivemos numa sociedade nomeada por ocidental, que adotou como forma de apreensão do mundo e seus objetos o modelo da representação. Sob o molde da representação, a subjetividade aparecerá como um conjunto de princípios que estarão de acordo com os registros produzidos, tanto no campo científico, quanto no campo do real. Será também, a partir da produção destes registros, que surgirá o conceito de *deficiência* tal como conhecemos hoje e sua institucionalização.

Contemporaneamente, no campo referente a essa problemática, muitas têm sido as discussões que objetivam promover a inserção social destas pessoas, através da conscientização e reconhecimento de seus direitos e deveres como cidadãos. Discussões que apontam dentre outras coisas para a necessidade de equiparação de oportunidades e a valorização de seu potencial humano dentro dos limites impostos de acordo com o tipo de peculiaridade particular e suas *deficiências*. Estes são grandes desafios para todos os atores sociais que de alguma forma estão envolvidos neste processo.

É um processo de luta constante contra o preconceito, discriminação e segregação das pessoas com*deficiência*. E embora esta luta tenha alcançado novas proporções em termos práticos para as pessoas com *deficiência*e apesar de todo o avanço alcançado na valorização da diversidade humana resultante do esforço de vários atores sociais, são as produções discursivas que atuam fortalecendo e favorecendo ainda a prática da assistência e do controle-tutela, como bem coloca Guattari e Suely Rolnik: *"A questão se coloca em termos de agenciamento de enunciação e não de interpretação. (…) Não há um sentido latente, deformado, uma significação verdadeira à espera de uma interpretação que viria desnudá-la. Nenhum sistema de significação tem primazia sobre os outros"* (Guattari& Rolnik, 1999: 218-219).

Foucault afirma que as condições históricas para que se possa dizer alguma coisa sobre um objeto qualquer – ainda que várias pessoas possam dizer coisas diferentes sobre ele – tais condições para seu aparecimento como objeto de discurso são numerosas e importantes. Como também, são importantes, as condições para que este objeto se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, passando a estabelecer com eles relações de semelhança, de afastamento, de diferença ou transformação.

A rigor, é muito difícil hoje em dia alguém estar excluído das instituições especializadas (escola, empresa, prisão, quartel, hospital, etc.) ou das classificações, dos indivíduos que elas constantemente produzem. Desse modo, quase todos estamos integrados a uma rede institucional qualquer, e até o gueto não foge a esta orientação. É mesmo socialmente desejável que a inclusão do tipo "cada macaco no seu galho" aconteça. Haja vista o perigo que representam os que estão fora das malhas institucionais e seus dispositivos: os bandidos fora da prisão, as crianças de rua fora do trabalho, da família e da escola. É praticamente impossível alguém, por mais socialmente *excluído* que esteja, não ter sido colhido ao menos pelo olhar num fichário – o histórico de paciente – de hospício, abrigo, delegacia de polícia ou um serviço de assistência. Não ter sido submetido a uma classificação na ordem de um desvio qualquer, mesmo que nenhuma providência seja tomada para melhorar sua vida, o que é mais provável que aconteça. Sofremos os efeitos da violência desta *integração* e, ainda assim, lutamos para aperfeiçoá-la!

Mas, retomando o que já fora afirmado em parágrafo anterior, romper com a estrutura lógica do pensamento ocidental só é possível a partir de uma posição que rescinda por assim dizer, com o modelo vigente, perturbando a ordem estabelecida. É nessa linha de pensamento resilível, que escapa à norma, que Strobel afirma:

> […] O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo que não vêem esta criança [como] um 'problema social' como ocorre com a maioria das famílias ouvintes (Strobel, 2008: 49).

Desse modo, voltando à noção de subjetividade, entendida como processo ou devires subjetivos, esta reflexão atentará para o deslocamento da ênfase na definição de uma identidade fixa e totalizante em relação à pessoa com *deficiência*, veiculada a um modelo universalmente proposto de *normalidade*. Apostando na potência do corpo para produzir outras formas de ser e se fazer no mundo, como a arte, tida para alguns autores como forma de resistência ao instituído, como um dispositivo (entre outros) capaz de transformação de um corpo e possibilidade de criação de novos modos de existência.

Meu interesse em trabalhar e pesquisar junto à chamada comunidade de surdos a partir da idéia de identidade lingüística-cultural – enquanto um dispositivo de resistência ao instituído, transformador e gerador de novos modos de existência – começou a partir de minha participação na FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e como uma das coordenadoras, à época, do projeto para ampliação do mercado de trabalho para surdos.

Como fruto da luta pelo reconhecimento dos direitos da pessoa surda, podemos observar que a despeito de emergirem novas posturas sobre o tema, permanece um discurso sobre os surdos de cunho assistencialista e paternalista. Implicitamente, talvez,

ainda se percebe a pessoa surda como incapaz, ineficiente, anormal. O maior avanço nessa área fica por conta da maior visibilidade que, a partir da regulamentação da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), palavra de ordem entre os militantes, vem ganhando junto aos dispositivos institucionais e midiáticos. Um exemplo é dado por Adriana Thoma ao declarar que:

> […] As formações discursivas sobre os/as surdos/as presentes [em filmes sobre a surdez e os surdos] são derivados de saberes que, em geral, falam de sujeitos patológicos, *anormais*[12], sujeitos a corrigir. Como todo saber deriva de uma vontade de poder, o saber ouvinte presente nas representações e nos discursos sobre a surdez e os/as surdos/as é resultado de uma vontade de controle sobre os corpos surdos para que se mantenha uma espécie de hierarquização ou supremacia dos/as que ouvem sobre os/as que são surdos/as, sustentando os binarismos inventados pela modernidade (Thoma, 2004: 68).

Como muito da produção de subjetividade sobre os surdos e sua língua ainda se inscreve em modelos clínicos cujos pressupostos tomam por base a idéia de um corpo defeituoso, tem-se a construção de um discurso – sob a égide da verdade científica – que segrega esse grupo dentro de certos limites sociais. Um desses limites pode ser percebido na ainda presente educação especial[13].

Justamente por isso acreditamos ainda ser um grande desafio desfazer-se de estigmas que inscrevem e congelam esse modo de existência surda do lugar da *deficiência* – aqui considerada como lugar de produção de um tipo subjetividade que estigmatiza – realçando a falta de audição como aquilo que difere as pessoas surdas das pessoas ouvintes.

Muito em função da necessidade de desprender esse modo de subjetivação, temos visto recentemente uma grande quantidade de trabalhos que visam à produção de novas possibilidades de entender os surdos e sua língua. Assim, o debate em torno das chamadas culturas surdas, identidades de surdos ou "povo surdo" vêm sendo travado a partir de teorias que demarcam territórios tendo como ícone a idéia de identidade. Mais recentemente outros conceitos – apoiados pelos chamados Estudos Culturais – se somam, tais como cultura e "povo surdo".

É oportuno aqui o alerta que nos faz Ottmar Teske, professor de sociologia da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil/RS), ao afirmar que muitos surdos que se

---

[12]Grifo da autora.

[13] Área da educação especializada na construção de ferramentas educativas voltadas ao "atendimento" dos chamados portadores de necessidades especiais.

encontram à frente dos movimentos de luta pelos direitos dos surdos, ainda assim estão sujeitos a reproduzir a lógica da opressão atribuía aos ouvintes. Para o autor:

> […] A problemática é que no interior da própria comunidade ocorre uma série de processos de burocratização e hierarquização de quem sabe e pode, gerando lutas ingênuas e intermináveis reuniões em torno de situações que facilmente poderiam ser resolvidas, se a 'dialogicidade freireana' pudesse ser contemplada nessas relações sociais (Teske, 2009: 146).

Assim, entendemos que a nova visibilização dessa "identidade", "cultura surda", mais que marcar um território, deflagra a dinâmica relacional entre surdos e ouvintes. E demarca novos territórios no sentido de que aponta uma processualidade assimétrica de poder, o que por sua vez tem fornecido as bases para a reivindicação por uma política das diferenças por parte dos movimentos sociais em torno da surdez.

3.3.-RIXAS E TERRITORIALIDADES

Antes demais nada, devemos retomar à definição de território. Claude Raffestin pensa que "o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível" (1993, p. 144). Segundo Rogério Haesbaert, Raffestin compara o território a redes, malhas e nós:

> […] a produção territorial em ato é constituída de malhas, de nós e de redes que representam invariavelmente os instrumentos contra-aleatórios que todo grupo humano utiliza para constituir uma 'reserva' e, da mesma forma, se precaver contra modificações do meio (Raffestin*apud*Haesbaert, 1997: 33).

Outros, porém, não acham que o território possa ser comparado desta maneira. Friedrich Ratzel define em suas obras um chamado "espaço vital". Para ele, o território não pode ser associado a redes e malhas e, sim, em circunscrições e controles. Essa é a abordagem mais tradicional e difundida. Ratzel (1990) diz que:

> […] Exatamente porque não é possível conceber um Estado sem território e sem fronteiras é que vem se desenvolvendo rapidamente a *geografia política*[14]; e embora mesmo a ciência política tenha frequentemente ignorado as relações de espaço e a posição geográfica, uma teoria de Estado que fizesse abstração do território não poderia jamais, contudo, ter qualquer fundamento seguro (p. 73).

[14] Grifos do autor.

Porém não podemos pensar território somente no ponto de vista da Geografia. Afinal, esse espaço pode não ser demarcado geograficamente e, sim, por meio de uma cultura. Visto isso, território para muitos surdos, significa a sua comunidade, a sua cultura, o seu povo. Ao definir se os surdos se tratam como um povo ou comunidade, Strobel diz que ao pronunciar "povo surdo"

> […] estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por código ético de formação visual, independente do grau de evolução lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (2008, p. 31)

Segundo a mesma autora, a idéia de "povo surdo" abrange várias comunidades que seguem, ou são obrigadas a seguir, determinados modelos. Como os surdos do interior, impossibilitados de um diálogo mais amplo com a "comunidade surda" da cidade e/ou dos grandes centros urbanos, se comunicam com seus próprios gestos inventados.

> […] Então, o povo surdo poderia ser os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos gays e outros. Estes surdos também se identificam com o povo surdo apesar de não pertencerem às mesmas comunidades surdas." (Strobel, *idem*, p. 32)

Como vimos o "povo surdo" vem sendo entendido pelos atuais protagonistas do movimento social de surdos como qualquer outro "povo": grupo social que tem uma língua própria, possui sua própria cosmologia, seu *ethos*, seu território e, claro, muitas rixas em meio à sua heterogeneidade, multiplicidade. Surdos sinalizadores, oralizados, implantados, oralizados e implantados, negros, homossexuais, índios… disputam espaços e territórios, expondo as fissuras que qualquer outro grupo social possui, mas principalmente através dessa exposição colocam a nós – pesquisadores – num lugar permanente de alerta a fim de evitar generalizações, pasteurizações, homogeneidades.

Maria da Glória Gohn explica que a maioria dos conflitos sociais por diferentes tipos de disputas – ao menos no Brasil – surgiu em meados da década de 90. Nessa mesma década o Movimento dos Sem-Terra começou a se propagar, criou-se o Movimento Ética na Política, o Movimento dos Aposentados, entre outros... Isso sem mencionar as crises do fim de conflitos mundiais "tanto em termos nacionais como em termos dos referenciais internacionais: queda do muro de Berlim, fim da União Soviética, crise das utopias, ideologias etc" (Gohn, 2000, p. 304). Coincidência ou não, o movimento social de surdos ganha força a partir da mesma década e novas frentes de luta se organizam no sul, sudeste e nordeste do país. Como resultado, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, asseguram direitos reivindicados há tempos como a

oficialização da LIBRAS, a regulamentação da profissão de intérprete-tradutor de LIBRAS-Português, a implementação do PROLIBRAS, dentre outros.

Mas, como qualquer movimento social, o uso até mesmo no singular é problemático. No caso dos surdos não é diferente, como já vimos. Atualmente vários são os movimentos internos ao próprio movimento de surdos. E isso se dá em diferentes aspectos. Alguns deles são o uso ou não de aparelho auditivo e a submissão ao implante coclear.

Como não poderia deixar de ser, o implante coclear[15] é um outro tema controverso – embora cirúrgico também! – não só entre os surdos como entre esses e os ouvintes. Se submeter ou não a cirurgia? A opinião geral entre os que aceitam sua condição de surdos e militam nessa área é a de que não devem se sujeitar a mais essa imposição as seus corpos. Há, contudo, outros que tendo absorvido o *discurso ouvintista* são favoráveis uma vez que incorporaram o "desejo de ouvir". Em conversa com uma jovem surda que já usou aparelho auditivo e recentemente fez o implante coclear, ela afirma "não ter vergonha de usá-lo" (sic) e que isso facilitou as conversas com o pai ao telefone e também a ajudou a "ouvir o que o professor fala em sala de aula." Para ela, oralizar e entender bem a leitura labial ajuda na interação com as pessoas ouvintes: "Sempre carrego quatro pilhas e não deixo de informar que tenho problema de audição, apesar do implante".

A maioria dos surdos implantados afirma se sentir bem, pois ouvir como os ouvintes era um desejo acalentado. Outros, no entanto, admitem sentir fortes dores de cabeça e ouvirem barulhos confusos, que dificultam sua vida cotidiana. Assim, ainda há muita polêmica em torno de muitas questões que envolvem a interferência sobre os corpos de pessoas surdas, sendo o implante coclear apenas mais uma. Para Brenda Costa[16], modelo surda brasileira, o resultado foi bastante positivo, embora ela relate que nos primeiros dias teve muita dificuldade de se adaptar. Em entrevista concedida à Revista O Globo (2007), a repórter Marcella Sobral afirma que ela *"[O]uvindo melhor, (…) também passou a falar melhor. Antes, sem conhecer o som das palavras, a expressão oral era prejudicada.*

---

[15] "[É] um procedimento cirúrgico com uma duração de cerca de três horas e meia sob efeito de uma anestesia geral, devendo o paciente ficar hospitalizado entre e 2 e 4 dias. Na parte posterior do ouvido operado, é feita uma incisão extensa em forma de meia lua e a pele é levantada. Em seguida, é retirada uma parte do músculo temporal, é feita uma concavidade no crânio de modo a tornar possível a colocação da bobina interna elétrica do implante coclear. É também retirada uma parte do osso mastóide para deixar a descoberto a cavidade do ouvido interno. Todo o procedimento é observado com auxílio do microscópio e o cirurgião perfura a membrana. Através da abertura é introduzidos um canal com cerca de 25 mm de comprimento. Por vezes, a sua colocação é bloqueada pelo crescimento irregular do osso no ouvido interno; de um modo geral, o cirurgião perfuraria o osso, mas talvez tenha de o colocar na extremidade para uma inserção apenas parcial do canal, este segue o seu próprio percurso à medida que se vai fazendo movimentos em torno do ouvido externo em que foi instalada a bobina. O canal em forma de caracol designado coclear deriva do latim que significa 'caracol'. A microestrutura extremamente detalhada do ouvido interno é freqüentemente cortada à medida que o eléctrodo segue o seu caminho, destruindo células e perfurando membranas; caso o ouvido conseguisse ainda ouvir algum rumor, ele seria concerteza quase destruído. No entanto, é pouco provável que o nervo auditivo. A bobina interna é então colocada no lugar devido e a pele é colocada sobre a bobina." (Lane, 1992: 19-20).

[16] Ela é a protagonista do livro "Belle dusilence", de Judith Carraz, escritora francesa. O mesmo fora publicado na França e na Espanha e até o momento não foi lançado no Brasil.

Mas, numa festa durante a última semana de moda carioca, chegaram a perguntar se ela era estrangeira, porque falava com sotaque" (p. 13). A modelo se diz muito feliz principalmente porque seu "primeiro namorado deficiente auditivo", um diretor de fotografia francês, também já havia se submetido à mesma cirurgia alguns anos antes.

Surdo com Implante Coclear[17]

Outros poucos surdos, embora não tendo feito o implante, são bem oralizados. Alguns deles não desejam aprender a LIBRAS, outros até admitem aprender mas a consideram limitada em termos de possibilidades de comunicação e acesso à informação, enquanto outros desejam aprender somente para se comunicar com os "outros" surdos. Não é raro encontrar essa discussão em *chats* de surdos na *internet* e páginas destinadas à defesa de seus direitos de serem "surdos usuários da língua portuguesa", como na comunidade a seguir.

[17] Ver http://apadaf.blogspot.com/2009/04/implantes-cocleares-controversias.html.

Surdos
Usuários da
Língua
Portuguesa

Logo da comunidade de surdos oralizada (SULP)[18]

Uma das diferenças, talvez a mais marcante, entre os surdos sinalizadores e os oralizados é que a partir dos primeiros foram lançadas sementes na direção da luta pelo reconhecimento das línguas de sinais como possuidoras de *status*lingüístico para, em seguida, novos movimentos insurgirem. Já o segundo grupo, mantém viva as imposições da idéia de normalização determinadas pela "cultura ouvinte". Segundo Anahí Guedes de Mello, surda profunda desde os 18 meses, oralizada e estudante de Química da UFSC:

> […] Surdos oralizados e não oralizados geralmente apresentam diferentes raízes de concepção de mundo. Enquanto estes últimos estão mais próximos de uma "massificação" da cultura surda, que tem na língua de sinais a sua manifestação maior de cultura; os oralizados se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, onde privilegia-se a habilidade da fala e eficácia em leitura labial. Por isso, nota-se que as características pedagógico-educacionais exigidas por ambos os grupos são diferenciadas (Mello, 2001, s/p)[19].

Retomando Gohn, essa destaca que para haver *"uma demanda, há necessidade de que haja uma carência não atendida (de ordem econômica, política, social e cultural) ou projetos de uma utopia"* (2000: 256). Os surdos oralizados e implantados tinham de fato "uma carência não atendida": não serem ouvintes. De certo modo, conseguiram o que queriam e se dizem felizes com isso. Por outro lado, os surdos sinalizadores seguiram em seu intento de valorização e respeito à língua de sinais como garantia de sua peculiaridade como grupo

[18] Ver http://sulp-surdosusuariosdalinguaportuguesa.blogspot.com/

[19]Disponível emhttp://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/surdos-oralizados-e-nao-oralizados-uma-visao-critica/

distinto. Assim, as disputas a esse respeito não cessam. Mas só dessa forma, com o conflito posto à baila, que os desafios podem ser "superados", pois como afirmado por Gohn, o

> […] (…) conflito social deixa de ser simplesmente reprimido e ignorado e passa a ser reconhecido, posto e reposto continuamente em pauta nas agendas de negociações. Uma nova linguagem é criada dessas novas regras de contratualidade social, permitindo a reconstituição do tecido social danificado pelos mecanismos da exclusão e pelas regras antidemocráticas de tratamento da questão social, antes alicerçadas exclusivamente na cultura política tradicional-clientelista do favor e da submisssão (*idem*, p. 302).

No interior dessa disputa entre os próprios surdos, os sinalizadores clamam pelo que entendem por sua identidade/cultura. Mas não são os únicos na querela desses territórios. Negros-surdos, gays-surdos, índios-surdos, mulheres-surdas – para citar apenas alguns – são outros que mostram novas fissuras, a heterogênese em meio aos surdos.

Alguns *gays* surdos partilham da idéia de que são os *gays* ouvintes que os discriminam, afirmando que o preconceito – uma vez mais – está colocado no fato de serem usuários da língua de sinais. Novas entidades de luta, cada vez mais específicas, próprias às suas demandas como afirma Gohn, surgem. Uma delas é a recém criada Associação Paranaense LGBT para surdos.

Cartaz da Parada do Orgulho *Gay* Surdo (*Deaf Gay Pride*) ocorrida nos U.S.A. [20]

Nas comunidades negras também têm sido operadas transformações no modo como elas se relacionam com as suas tradições. Principalmente porque os processos de

[20] Ver http://novembrocolunalimitenoticias.blogspot.com/.

construção de sujeitos políticos passam também por uma "educação cívica" e pela constituição de lideranças que representem o grupo numa base política comum (Duarte, 1993). Assim, pensar a utilização de diferentes categorias – surdo, *gay*, negro, "índio" entre outras – implica em correr o risco de homogeneizar os membros desses grupos. Perdesse a heterogeneidade, que os singulariza. Daí as freqüentes discussões no campo antropológico, jurídico, político… quanto à aplicação de mais esse dispositivo de poder impostos aos corpos.

É necessário, retomando Foucault e Deleuze, reconhecer a constituição de modos de existência distintos, de novas possibilidades de vida e da criação de territórios existenciais capazes de resistir ao poder imposto e criar linhas de fuga.

Desse modo, o conjunto de questões apresentadas até o momento, indica a abrangência do fenômeno da surdez, suas distinções socioculturais e históricas, tentando não substancializá-las e sim preservar sua alteridade de modo crítico ao nos fazer pensar também quem somos.

3.5.- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS…

Há alguns anos, no que se refere aos corpos *deficientes*, têm sido lugar comum as discussões versarem sobre a necessidade de promover a inserção social da pessoa com *deficiência* pela via da conscientização e reconhecimento de seus direitos e deveres como cidadãos. Entretanto, a despeito das tentativas de se descontruir um certo olhar e dizer cristalizado sobre as pessoas com algum tipo de *deficiência*, o que se observa é que tais práticas discursivas acabam por desvalorizar o potencial humano dessas pessoas a partir da legitimização de sua condição de inferioridade, de seu corpo defeituoso que escapa aos padrões da chamada normalidade.

Tal fato resulta não só na produção de uma subjetividade que justifica essas mesmas práticas discursivas, mas também acabam por anular o estabelecimento de quaisquer políticas públicas que efetivamente gerem oportunidades sociais mais eqüitativas na experiência cotidiana da pessoa com *deficiência*.

É claro que, ao fazer estas afirmações, estamos considerando o fato de que em nossa sociedade ocidental contemporânea – originada na Grécia a partir do século VI a.C. – existe a hegemonia de pensamento que é uma forma de razão associada a um certo tipo de moral; pensamento este, que determina que só devemos levar em conta aquilo que está compreendido em um modelo específico, prefigurado.Entretanto, esta é uma forma sutil de excluir, premeditadamente, tudo que a lógica de nosso pensamento não pode apreender. Este fato se repete até mesmo entre os ditos excluídos, já que, na tentativa de reconhecimento e aceitação, presos a idéia de "natureza humana", acabam também

excluindo os que não correspondem às características que os constitui enquanto tal: uma franca identificação com o opressor.

É fato, entretanto, que romper com essa estrutura tão absolutamente lógica de nosso pensamento ocidental não pode ocorrer, sem que nos tornemos, de certa maneira, inimigos deste pensamento vigente; ou como preferem alguns, nos tornemos os chamados contra-cultura. Uma vez que todo o tipo de pensamento que rompe com um modelo dado, que difere do modelo estabelecido, torna-se, conseqüentemente, um elemento perturbador de uma ordem previamente estabelecida. Faz-se aqui oportuna a indagação de Canguilhem: "Na medida em que os seres vivos se afastam do tipo específico, serão eles anormais, que estão colocando em perigo à forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas?" (Canguilhem, 1995, p. 42). Acredito numa via entre as duas asserções.

Ao longo desse trabalho tentamos traçar um caminho que apontasse as questões do corpo *deficiente*, particularmente a surdez, dentro de um enfoque que inicialmente o deslocasse do lugar de uma condição negativada do ponto de vista social – o que já vem sendo amplamente explorado pela própria "comunidade" ou "povo" surdo – para um outro que privilegia novas conexões, novas possibilidades de compreensão da dinâmica das relações internas ao grupo que impõe uma nova visibilidade a esse corpo a partir do movimento social de surdos e suas novas conexões.

Referências

Canguiljem, G. (1995) *O Normal e o Patológico.* Forense Universitária: Rio de Janeiro, 4ª edição.

Deleuze, G. (2002) *Espinosa – Filosofia Prática.* Editora Escuta: São Paulo.

_____. (2000) *A lógica do sentido*. Editora Perspectiva: São Paulo, 4ª edição.

_____. & Guattari, F. (2005) *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia – Volume 2.* Editora 34: São Paulo, 3ª reimpressão.

Foucault, M. (1999) *Historia da sexualidade II: o uso dos prazeres.* Edições Graal: Rio de Janeiro, 8ª edição.

_____. (1996) *Vigiar e Punir: nascimento da prisão.* Editora Vozes: Rio de Janeiro, 13ª edição.

Guattari, F. (1990) *As três ecologias.* Papirus Editora: São Paulo, 2ª edição.

_____. & Rolnik, S. (1999) *Micropolítica – Cartografias do Desejo.* Editora Vozes: Rio de Janeiro.

Gohn, M. G. (2000) *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.* Edições Loyola: São Paulo, 2ª edição.

Haesbaert, R. (1997) *Des-territorialização e identidade: a rede "gaúcha" no nordeste.* EDUFF: Rio de Janeiro.

Lane, H. (1992) *A Máscara da Benevolência: a "comunidade surda" amordaçada.* Instituto Piaget: Lisboa.

Lobo, L. F. (1997) *Os Infames da História: a instituição das deficiências no Brasil*. Tese de Doutorado/PUC-RJ.

Mello, A. G. (2001) *Surdos oralizados e não oralizados: uma visão crítica. [Extraído parcialmente do trabalho não-oficial para a disciplina de Estatística I – INE 5102: O Acesso do Surdo na Universidade. Universidade Federal de Santa Catarina, dezembro de 2000].* UFSC: Florianópolis, 2001.

Raffestin, C. (1993) *Por uma geografia do poder.* Editora Ática: São Paulo.

Ratzael, F. (1990)*Ratzel – Coleção Grandes Cientistas Sociais.* Editora Ática: São Paulo.

Reis, F. (2006) *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica.* Dissertação de Mestrado/UFSC.REVISTA O GLOBO

Sant'Anna, D. B. (1995) *Políticas do corpo.* Estação Liberdade: São Paulo.

Silva, R. C. M. (2008) *Um rosto para vestir, um corpo para usar: narrativa literária e biotecnologia. In* Horizontes Antropológicos, vol.14, nº.29.

Spinoza, B. (1979) *Os pensadores: obras escolhidas.* Abril Cultural: São Paulo, 2ª edição.

Strobel, K. L. (2008) *As imagens do outro sobre a "cultura surda".* Editora da UFSC: Florianópolis.

Teske, O. (2009) *Letramento e minorias numa perspectiva das ciências sociais. In* Ana Claudia Balieiro Lodiet al. (org.) Letramentos e minorias. Editora Mediação: Porto Alegre, 3ª edição.

Thoma, A. S. (2004) *A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In:* Adriana da Silva Thoma; Maura Corcini Lopes (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. EDUNISC: RS, pp. 56–69.

CAPÍTULO 4

GRAMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EJES CRÍTICOS PARA CARTOGRAFIAR SUS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y FUNCIONAMIENTO EPISTÉMICO[21]

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ*
CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN

Este capítulo converge en la exploración de los ejes analíticos que participan de la configuración de la gramática de la Educación Inclusiva. Es menester señalar que, por "gramática" se entiende al conjunto de sistemas de razonamientos que permiten comprender la *naturaleza del lenguaje de la inclusión*. En un primer momento, se analizan los mecanismos de producción y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva, mediante la caracterización de las principales regiones del saber que confluyen sobre dicho campo. Se introduce el concepto de *micropolítica epistémica*, para develar las prácticas de resistencia que sus planteamientos efectúan a los modos dominantes e institucionalizados del saber. Posteriormente, se analiza la formación de la espacialidad de la inclusión, desde los aportes de la Escuela de la Geografía brasileña. Se evidencia con ello que, la *naturaleza de la inclusión es micropolítca (analítica y epistémica), diaspórica y heterotópica*, es decir, reclama la construcción de un espacio otro o bien, de un no-lugar, traducido como un lugar completamente diferente para edificar el conjunto de transformaciones que esta se propone desarrollar. Se finaliza observando los aportes de diversas corrientes de la

[21] Este documento corresponde a un extracto de la conferencia central impartida por invitación en el marco del Seminario sobre Formación de Maestros con Enfoque Inclusivo. El reto de la calidad y la equidad, organizado por la Universidad del Quindío, Colombia, en noviembre de 2016. Por otra parte, integra una porción significativa de la ponencia presentada en el IV Congreso Internacional del Conocimiento, como parte del hito fundacional del Simposio número 14: "Ideología, invisibilidad y dominación", desarrollado en la Universidad de Santiago de Chile, Chile, del 09 al 11 de octubre de 2015, donde el autor de este trabajo fue uno de los coordinadores de dicha mesa.

* Chileno. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Profesor en diversas universidades e institutos profesionales. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y tesista doctoral del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación impartido por la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

lingüística y de la filosofía del lenguaje, las cuales ofrecen razonamientos más amplios para avanzar en la determinación de la coyuntura intelectual que permite pensar la gramática de la Educación Inclusiva.

Palabras clave: *inclusión, diáspora, micropolítica, gramática, heterotopía, epistemología*

4.1.-Introducción: La Naturaleza de la Educación Inclusiva es Micropolítica y Heterotópica

Pensar la Educación Inclusiva en el siglo XXI, implica asumir una serie transformaciones de todo orden, en los diversos campos del conocimiento educativo. En este sentido, debe ser entendida como un movimiento de reforma estructural sobre las bases del pensamiento educativo y político que orienta el devenir de todas las sociedades. El logro de dicho propósito converge en la transformación de sus sistemas de razonamiento, transitando desde argumentos reduccionistas políticamente, es decir, mecanismos interpretativos que dan continuidad a los múltiples efectos opresivos del modelo educativo neoliberal, al perseguir el objetivo de implementar sistemas de ajuste, acomodación y aceptación estructural para colectivos en situación de riesgo, mientras la producción científica y los modelos dominantes epistemológicos, omiten la producción de una matriz diferencial de desigualdad estructural que condiciona las trayectorias y posiciones sociales de todos los ciudadanos. Esto es, tanto los colectivos mayoritarios como los minoritarios experimentan múltiples situaciones de opresión. Metodológicamente, el desafío consiste desde la conformación de prácticas educativas y ciudadanas, mapear cómo a través del derecho *"en"* la educación, es decir, desde las prácticas institucionalizadas y legitimadoras, se articulan dichos ejes de opresión, exclusión, distinción, etc., que condicionan la producción de subjetividades, el disciplinamiento de la acción política y los posibles valores de subversión intelectual. De manera que, se requiere de un análisis que profundice en las intersecciones epistémicas que crean y garantizan el conocimiento desde esta perspectiva.

En efecto, la Educación Inclusiva en el siglo XXI, sólo puede ser concebida en términos de ruptura radical y giro epistemológico, esto es, la consolidación de un pensamiento alternativo que deslinde los tradicionales sistemas de razonamientos estáticos, restrictivos y esencialistas que condicionan su campo de producción. Es menester reconocer que, las actuales directrices de dicho enfoque, a través de un lenguaje legado por la justicia social, el derecho a la redistribución y a la diferencia, vuelven a reinstalar los patrones funcionalistas del esencialismo epistémico, ya no, desde la patologización que aludía en su fase genealógica, a la producción a cuerpos enfermos, sino que más bien, a condiciones de producción, especialmente políticas y epistemológicas que, imponen bajo la diferencia y la diversidad de la naturaleza y experiencia humana, una situación diferencial, que vuelve a instalar dichos colonialismos epistémicos y patriarcados políticos, sobre-representando así, la condición de *"vulnerabilidad"*, *"víctima"* y sujetos en

situación de progresiva pérdida de sus ganarías sociales. El esencialismo bajo esta óptica, opera como un mecanismo de naturalización epistémica sobre las nuevas formas de producción, expresión y simbolización de la condición subalterna, significada en una multiplicidad de discursos que, pretenden el reconocimiento de la diferencia, sin resignificar (ingenuamente) o bien, proponer un marco de valores subversivos que permiten comprender cómo funcionan los círculos de reproducción epistemológica que mutilan la diferencia, a partir de nuevas condiciones de abyección y representación sociopolítica.

La Educación Inclusiva, en términos pedagógicos ha instalado una serie de ficciones políticas e ideológicas, traducidas en la constatación de un pensamiento educativo restrictivo, normativo y limitado para asumir un análisis críticamente democrático e ideológicamente subversivo sobre estas tensiones. Por ficciones políticas e ideológicas se entiende a la producción e institucionalización de una serie de lenguajes, gramáticas, prácticas y acciones que devienen en la cristalización de un pensamiento fantasmal, falso y ambiguo, para dar respuesta a los múltiples efectos estructurales que dicho modelo se propone resolver. La ausencia de *"tarea crítica"* por parte de la Educación Inclusiva en desarrollo, ha dado continuidad a argumentos ficticios como la igualdad de oportunidades, la inclusión fundamentada en procesos de reparticipación a las mismas estructuras sociétales y educativas que generan mecanismos de exclusión, distinción y opresión. Este hecho, pone en evidencia una de sus principales consecuencia teórico-prácticas, refuerzan el obstáculo epistémico (necesidad de construcción de un nuevo marco teórico) y pragmático (necesidad de edificar una nueva arquitectura social, educativa, ciudadana, económica y política que sustente dichos planteamientos).

La metáfora *"se incluye a lo mismo"*, es decir, se retorna a participar de los mismos espacios segregadores, opresivos y violentos relacionalmente, constituye la tónica tradicional del pensamiento educativo, fundamentado en una visión teórica acrítica, basada en ajustes, modalidades duales y estrategias de aceptación mediadas por valores universales que difícilmente, subvierten el marco hegemónico de producción intelectual que sustenta las directrices epistemológicas pérdidas de la Educación Inclusiva. A esto se agregan, las habladurías teóricas que nutren el pensamiento oficial de la inclusión, es decir, sistemas de proposiciones fundamentales que significan algo sobre el nuevo entramado educativo, político y ciudadano, que débilmente impactan las estructuras de producción de dicho problema. En respuesta a estas tensiones, se requiere de la construcción de un nuevo marco de valores para reconstruir la trama epistémica de la Educación Inclusiva. Por otra parte, la formación de los educadores, debe revisarse y actualizarse, especialmente, el *fortalecimiento de la formación política* y de los *saberes críticos de tipo subversivos y contra-hegemónicos* que, ofrecen a la formación del profesorado, nuevas armas intelectuales para intervenir en las formaciones estructurales (macro y micro-estructuras) que sustentan las bases de dicho conflicto social, en desmedro de aquellas propuestas tímidas y domésticas políticamente, que forman a los futuros maestros para la ficción política y la reproducción el círculo epistémico de reproducción de una inclusión

que sirve inconscientemente al funcionamiento del modelo neoliberal en todas sus formas de expresión. Desde la investigación, debe configurarse un análisis sobre las intersecciones epistémicas que forjan los intercambios y regulaciones entre diversos cuerpos de conocimientos que permiten acceder a la exploración del verdadero espacio de la exclusión, con sus *topois* y *tropos*. La exploración del espacio de la exclusión, a partir de la identificación de diversos lugares, saberes, gramáticas y prácticas que delimitan su acción, otorga la clave para la construcción de un tercer espacio que permita asentar el cúmulo de transformaciones exigidas por el pre-discurso de la Educación Inclusiva.

Un ámbito crítico en la formación de los maestros y de los investigadores para la Educación Inclusiva (terreno no abordado), converge sobre la exploración de los lenguajes *múltimodales*, *multiversales* y *multidimensionales* de la exclusión, definiendo un estilo de producción gramatical a la fecha incomprensible. Es decir, sabemos que debemos incluir y aumentar la intensidad de todos los derechos sociales y ciudadanos, pero no sabemos cómo subvertir las formaciones genealógicas de la exclusión (patología social crónica), así como, sus operaciones metodológicas y cognitivas. De modo que, explorar su realidad relacional, es decir, su espacialidad, bajo la identificación de sus diversas intersecciones de formación y lugares de actuación, constituyen un reto sustancial en las agendas de formación del profesorado. No obstante, el desafío de mayor envergadura que enfrenta la inclusión como *movimiento de reforma* y *performance*, es decir, de cambio, es develar el verdadero espacio de la inclusión, esto es, levantar perspectivas de acceso y comprensión a la formulación de un espacio heteotópico para edificar lo *otro*, lo *tercero*, lo *radicalmente necesario y diferente*, es decir, un *espacio que sin restricciones estructurales, política e ideológicas albergue dichas transformaciones*. De ahí que, a lo largo de este capítulo, el autor ha insistido en que la verdadera naturaleza de la inclusión es, heterotópica, puesto que, para materializar todas las locuciones discursivas que configuran su campo de batalla, se requiere de una nueva realidad relacional educativa y política. De lo contrario, la inclusión actuará como un dispositivo de enunciación y rebeldía al interior del círculo epistemológico de mutilación.

El concepto de heterotopía legado de Michel Foucault, en 1967, a través de la conferencia *"De los espacios otros"*, impartida en el Cercle des études architectural, plantea la noción de un tercer espacio, es decir, de un espacio otro, alternativo y radicalmente diferente. La heterotopía en la Educación Inclusiva actúa como un dispositivo analítico que subvierte el carácter seudo-innovador, por la concreción de un espacio naturalmente alternativo y contra-hegemónico que permita canalizar nuevas relaciones de fuerza y poder en el levantamiento de una arquitectura educativa capaz de instalar todas las transformaciones requeridas por dicho enfoque. El espacio heterotópico de la inclusión esta configurado por múltiples relaciones entre los ejes de heterogeneidad y diferencia que constituyen su campo de lucha. La heterotopía exige romper con los modelos cementerios y desgatados que combaten la exclusión y abogan por una inclusión ficticia, invitando a la creación de una nueva ingeniería genética propia de este modelo. Si este espacio, no se consolida, la Educación Inclusiva pierde su carácter de performance, puesto que, continúa

en la lógica de ajuste y acomodación, espacialmente, para colectivos sobre-representados como vulnerables. De ahí, la necesidad de descolonizar el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, a través de una matriz intelectual de opresión del saber. La heterotopía, como creación del tercer espacio de la inclusión, es decir, su *veradera realidad relacional*, representa la clave la clave para la cristalización del cambio educativo. Así, existe una relación directa y significativa entre *"espacio"* (realidad relacional integrada por procesos de resistencias y relegamientos), *"frontería"* (zona indeterminada y alternativa) y *"heterotopía"* (tercer espacio, espacio otro, espacio indeterminado, alternativo, espacio nuevo). Dicha tríada define los ejes claves en la producción y edificación de la ingeniería educativa y ciudadana requerida por la Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva entendida como movimiento de reforma, no sólo insta a la institucionalización de cambios de todo tipo en los diversos ejes del desarrollo ciudadano y educativo. Más bien, se constituye como una lucha constante frente a los modelos dominantes y opresivos que afectan al ser y al saber, preferentemente. En este sentido, tomando prestado el término micropolítica, es posible observar que, la génesis intelectual de la inclusión, constituye un dispositivo analítico de subversión y resistencia ante los saberes, conceptos, propuestas políticas y campos de conocimiento que tienden a aumentar los privilegios cognitivos de determinados saberes, conceptos, propuestas políticas y campos de conocimiento. En otras palabras, la inclusión como movimiento de reforma, implica un espiral constante de lucha, resistencia y acción política, esto es, lo que define su naturaleza micropolítica. Más precisamente, devela una naturaleza compuesta por cuatro dimensiones que configura su lucha de forma sistémica y constante. El cuadro que se expone a continuación, explica muy inicialmente, las diversas dimensiones que convergen sobre la compresión micropolítica de la naturaleza de la Educación Inclusiva.

Naturaleza micropolítica de tipo "epistémica"	**Todas convergen sobre un proceso de resistencia que varía según su campo y dimensiones de aplicación**	→	Unidad analítica que actúa como dispositivo de resistencia frente a los modelos de teorización dominantes o epistémicos hegemónicos de tipo reduccionistas que no ayudan a pensar la inclusión desde argumentos contra-hegemónicos y amplios.
Naturaleza micropolítica de tipo "ideológica"		→	Unidad analítica que actúa como mecanismo de oposición a os dispositivos de constitución y estabilización de las diversas ideologías que proliferan al interior del campo de la inclusión, bajo un marco de valores determinados.
Naturaleza micropolítica de tipo "pedagógica"		→	Unidad analítica que conjuga los aportes de la dimensión epistémica e ideológica, actuando como una estrategia de subversión y descentramiento de los modelos hegemónicos, instrumentales y contra-hegemónicos que, tienden a desvirtuar la configuración/construcción de un no-lugar o bien, de un espacio otro, para edificar las transformaciones que la inclusión plantea, al concebirla como una heterotopía.
Naturaleza micropolítica de tipo "ciudadana"		→	Unidad analítica que conjuga la contribución epistémica e ideológica, concebida como un dispositivo heterotópico de la ética, de la ciudadanía y de la condición democrática. En otras palabras, profundiza en las intersecciones epistemológicas que contribuyen a la reformar todos los campos de la vida ciudadana, para que la inclusión logre sus objetivos. Se concibe como un recurso analítico clave en la metáfora *"la Educación Inclusiva como movimiento de reforma"*. ***Dimensiones configuradas a partir de un mecanismo de oposición dependiente de un principio lógico de tipo contradictorio (Guattari y Rolnik, 2006).*

Cuadro 1: Síntesis de los diversos tipos de análisis micropolíticos que convergen en el estudio de la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso

Guattari y Rolnik (2006), explican que, la micropolítica permite estudiar los dispositivos de fabricación del conocimiento de la inclusión, en referencia, al proceso que consolida diversos dispositivos de lucha intelectual, epistémica, política y pedagógica, respecto de las tensiones referidas a la singularidad, identidad e individualidad del dicho enfoque. Comprende además, un estudio de la inclusión como dispositivo de reforma de todos los campos de la educación y la ciudadanía, sin ésta intersección, el enfoque da continuidad a la producción de nuevas ficciones, donde los derechos no son re-pensados y re-distribuidos, por los marcos jurídicos sociétales hegemónicos. El estudio micropolítico de la inclusión convergen sobre el análisis interseccional de las fuerzas moleculares y

molares (políticas de constitución de grandes verdades), es decir, "*intentar agenciar los procesos de singularización en el propio nivel en el cual emergen*" (Guattari y Rolnik, 2006:152).

Pensar el campo de lucha de la Educación Inclusiva desde una perspectiva micropolítica, implica considerar los efectos de la modelización que se va consolidando a través de sus diversos campos de confluencia, al tiempo que, puede constituirse como opresiva y/o deliberativa, dado especialmente por la formación de intersecciones epistémicas de todo tipo. La dimensión epistémica de la micropolítica tiene como objeto *"atravesar esas diferentes estratificaciones, esos diferentes niveles"* (Guattari y Rolnik, 2006:152), del conocimiento, mediante ejes de constitución del análisis topológico. Es relevante comentar que, la micropolítica epistémica no converge sobre el pronunciamiento de estrategias emancipatorias del saber, no es un *eufemismo* y un *tropo ambiguo* más, sino que, representa una estrategia transversal de los efectos estructurales (fuerzas sociales, políticas, económicas, etc., que gravitan en torno a un determinado fenómeno) que posee un conjunto singularizado de saberes. En otras palabras, implica un análisis sobre cómo se producen modos de subjetivación del saber en la consolidación del espacio heterotópico requerido por la inclusión, especialmente, cuando se cruza su campo de producción con los dispositivos de afectación de quiénes disputan su legitimidad al interior del mismo.

¿Bajo qué dispositivos, interrogar las relaciones epistémicas de poder diferencial que proliferan de las intersecciones entre las diversas regiones del saber que constituye su campo de conocimiento?, ¿desde qué lugares y a través de qué modalidades epistémicas, se cristalizan las operaciones excluyentes de saberes claves para transformar, reformar o abrir las ciencias de la Educación por medio del dispositivo de inclusión?, ¿cuáles son las condiciones que permiten que el objeto teórico y metodológico de la inclusión surja y exprese su verdadera naturaleza? Para responder esta última interrogante, Foucault (1970) sugiere considerar tres ejes claves, tales como: a) las condiciones históricas de tipo genealógicas y que dan continuidad y transmutación al fenómeno, b) las condiciones de enunciación, es decir, prácticas discusivas concretas a través de las cuales, va consolidando una memoria discursiva y c) las condiciones epistémicas que permiten inscribir el discurso y campo de lucha de la inclusión, como parte de un dominio de parentesco con otras regiones/geografías del conocimiento. Tales condiciones, permiten mapear desde su centro de producción e intersecciones epistémicas, los mecanismos de vecindad, semejanza, alejamiento, diferencia y transformación del saber, que circula mediante patrones de dispersión por diversas latitudes del conocimiento, estableciendo la

> […] la existencia de un espacio delimitado se dio por sentado y la frontera fue la línea que estableció los límites de extensión, al tiempo que definía el perímetro dentro del cual se podían observar interacciones intensivas y comparadas con las que se producían en otros espacios supuestamente limitados. Cuando hablamos de "frontera como método" hacemos balance del final material y epistemológico de tal nacionalismo metodológico y de la imagen relacionada de las fronteras (Mezzadra y Neilson, 2012:66).

Este capítulo, se planteó como propósito reflexionar sobre la configuración de la gramática de la Educación Inclusiva, entendiendo por gramática, los diversos mecanismos de constitución y construcción de su discurso, en diversas dimensiones, específicamente, políticas, pedagógicas, discursivas y epistémicas. Para lo cual, se recurrió a la identificación de las diversas regiones de conocimiento que participan de la formación de su campo de investigación, puesto que, éstos, entregaban mayores aportes para develar sus lenguajes, condiciones de producción, etc. Empleando el concepto de diáspora desarrollado por los estudios culturales, se ofrece un análisis sobre la dispersión del saber epistémica que funda la Educación Inclusiva, especialmente, a partir de los mecanismos de opresión del saber y de las intersecciones entre diversas geografías del conocimiento, se profundiza en los mecanismos que han devenido en la construcción de un conocimiento ambiguo. Se concluye observando que, la construcción del conocimiento de la inclusión, opera bajo mecanismos de hibridación, préstamos y reciclaje de conceptos, andamiajes y saberes flotantes sobre su objeto. Por otro lado, se reafirma que, su *naturaleza es micropolítica, heterotópica y diaspórica*[22], evidenciando que, la construcción de su saber es temporal, histórica y medida por un conjunto de valores contra-hegemónicos que proliferan y garantizan su funcionamiento desde el no-lugar. En este sentido, el no lugar requiere de un discurso coherente con la naturaleza de dicha espacialidad, invita a comprender cómo operan quiénes se desplazan a través de este campo, es decir, implica emplear la gramática de la Educación Inclusiva como un mecanismo de desestabilización y acceso a este nuevo espacio, que define la naturaleza del enfoque.

El no lugar en la construcción epistémica y discursiva de la Educación Inclusiva, exige re-pensar las bases institucionales de la periferia, es decir, donde habita el potencial creativo de una edificación otra, que albergue el amplio espectro de todas las transformaciones que esta exige. Abordar las condiciones de producción epistemológicas que crean y garantizan el funcionamiento de su discurso, implica atender a los desplazamientos (movilidad de conceptos) teóricos y metodológicos ha tenido la noción de "inclusión" desde su genealogía diaspórica con los diversos campos de conocimiento que delimitan su saber y función epistémico-social. La formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, opera mediante una triada de estrategias de tipo, a) préstamos, b) reciclaje-ensamblaje, c) desplazamiento-convergencia, los que construyen un saber transdisciplinar, disperso por diversas regiones del conocimiento. Un análisis previo, en este campo, invita a explorar los movimientos de conceptos, saberes y campos de conocimiento, en relación con las tres especialidades mencionadas en este documento. El interés por el estudio de los desplazamientos teóricos, se convierte en un dispositivo de análisis acerca de *"la movilidad de conceptos que, habiendo sido creados en el marco de una disciplina para dar respuestas a una problemática especifica, luego son retomados por otros campos de saber para explicar nuevos aspectos de la realidad"* (van den Heuvel y Vercellino, 2015). En menester comprender que, el valor heurístico de la investigación epistemológica en Educación Inclusiva, está determinado por la desnaturalización del espacio de la

[22] Todas estas estrategias enmarcadas en un movimiento poliangular que evita la producción denudas clases de saberes, sujetos y argumentos dicotómicos para pensar la inclusión en términos ficticios ideológicamente.

exclusión, su comportamiento y configuraciones metodológicas, así como, por el nuevo espacio, el espacio significado como heterotópico.

Un recurso metodológico clave en el acceso a los mecanismos de configuración del campo de conocimiento de la inclusión es la epistemología convergente (Visca, 1985), es decir, cómo se articula el concepto de *"inclusión"* (categoría analítica de tipo diaspórica y micropolítica) con los diversos campos, geografías o regiones de conocimiento que, producen su saber. En la búsqueda de nuevas herramientas epistémico-conceptuales, que ofrezcan nuevas posibilidades de teorización, resulta de gran interés, explorar cómo se producen determinadas intersecciones entre regiones específicas del saber. La circulación de un saber híbrido, ambiguo y disperso, consolida topois vacíos en la institucionalización del discurso acrítico y crítico de la Educación Inclusiva, puesto que, su saber no reconoce ningún tipo de identidad fija, como lo haría la Psicopedagogía y la Educación Especial, preferentemente, afectando al estatus de la legitimidad de su producción teórica. Otro desafío consiste en cartografiar dichos vacíos epistémicos con toda su carga de espacialidad, es decir, comprender el comportamiento de tales intersecciones, opresiones y deliberaciones que afectan a la construcción del saber epistémico, político y pedagógico de la Educación Inclusiva. La constitución del saber desde una perspectiva diaspórica (Brah, 2011), se dirige a comprender la condición de transitividad del mismo por diversas epistemologías regionales, como un proceso que *"implica una pérdida de identidad que no se puede resolver mientras se está en movimiento"* (Ocampo, 2004:92). Desde la perspectiva de Blanche (1980), es posible encontrar algunas respuestas en las denominadas epistemologías regionales, las cuales ofrecen el reconocimiento de elementos generales, interseccionados o no, con la formación ideológica, política y pedagógica del fenómeno. Las epistemologías regionales aportan a la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, desde su interioridad disciplinar.

Finalmente, la introducción del concepto *"modernización del discurso de la Educación Inclusiva"*, tiene como propósito avanzar hacia la consolidación de un repertorio de razonamientos más amplios para pensar el campo de producción y lucha de dicho enfoque, al tiempo que, construye la categoría de "inclusión", como una matriz intelectual de tipo micropolítica, pues hace frente a los nuevos sistemas de colonización cognitiva que circulan en su espectro de ambigüedad epistémica. Desde el punto de vista de la formación de la gramática de la Educación Inclusiva, esta debe converger sobre el estudio de la cultura y el poder discursivo que materializa, permitiendo identificar cuáles son las diversas visiones que se materializan en la comprensión de la Educación Inclusiva, a través de sus mecanismos de *"referencialidad"* y su *"significatividad"* epistémico-política, entre sus diversas fronteras y fronterías hegemónicas que va consolidando. Este trabajo ha sido articulado en torno a los siguientes ejes de análisis: a) el archivo histórico que forja la producción de la Educación Inclusiva desde sus diversas geografías, border y bordeland, b) las culturas epistémicas contra-hegemónicas que interseccionan entre sus diversas regiones del conocimiento, c) las formaciones discursivas e ideológicas que delimitan su gramaticalidad, d) los modos de fabricación del conocimiento y sus mecanismos de

violencia epistémica y opresión del saber, entre otras. Este trabajo, constituye un esfuerzo inicial por avanzar sobre los mecanismos que inciden en la configuración de la práctica discursiva, la materialidad del significado y el significante sobre Educación Inclusiva.

Finalmente se concluye que, las condiciones de producción epistemológicas expresan una relación intrínseca y directa, con los mecanismos de formación de la gramática, lenguajes y condiciones sociopolítica e histórica de enunciación, es decir, converge sobre el estudio del orden epistémico-verbal y su vincularidad con sus procesos de representación, respecto de la constitución y estabilización de su objeto de conocimiento. De acuerdo con estas idas, el estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, debe puntualizar sobre los siguientes ejes de análisis:

- Comprensión de la retórica de la inclusión: figuras y tropos (ejes que definen la espacialidad de la representación, es decir, permite comprender cómo surge el leguaje de la inclusión y la exclusión, etc. Juegan un papel preponderante las diversas regiones del conocimiento que forman y diversifican su campo de conocimiento.

- El estudio de la gramática de la inclusión se especializa en la comprensión de los procesos de ordenación y articulación del saber a través de sus diversas geografías epistémicas que configuran su espacialidad de tipo heterotópica.

- La gramática de la Educación Inclusiva converge sobre la exploración de los dispositivos que definen la naturaleza retórica de su lenguaje multidimensional y multiestructural, permitiendo profundizar sobre los elementos que configuran sus dispositivos de representación y estrategias de filiación y deslinde en campos de conocimiento específicos.

- La gramática de la inclusión enfrenta el desafío de expresar cómo un sistema de reflexión sobre el lenguaje, sólo puede expresar mediante una relación con la universalidad.

- La presencia de un discurso universal (uniforme) sobre Educación Inclusiva, no permite aclarar todo el saber, más bien, permite conocer su origen.

- La gramática de la Educación Inclusiva recorre todos los campos de conocimientos, se inviste de un lugar, intentando dar signos adecuados de representación.

4.2.-Configuraciones Relevantes que Participan de la Formación del Objeto de Conocimiento de la Educación Inclusiva

La formación del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, según Knorr (2005) implica estudiar las relaciones epistémicas que se forman al interior de su espacialidad y territorialidad, es decir, involucra un orden de construcción. En el capítulo: *"Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva"*, Ocampo (2016a), identifica que, las reglas de formación en este campo, son determinadas por los siguientes elementos: a) mecanismos de funcionamiento, b) procesos

de fabricación, c) culturas epistémicas que crean y garantizan el conocimiento y d) los cuerpos de saberes claves que permiten diversificar su marco teórico. El estudio de las culturas epistémicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, permiten comprender dos procesos fundamentales en la construcción de su saber. Por un lado, los regímenes de existencia de objeto y discursivos que han sido empelados, transmigrado y transmutados en su historia intelectual y, por otro, los dispositivos que crean y garantizan el conocimiento a partir de su realidad relacional.

La caracterización del objeto de la Educación Inclusiva, requiere comprender las formas tradicionales de nombrar, analizar, discutir y rectificar, los múltiples saberes y sus formaciones epistémicas, traducidas en intersecciones por regiones específicas del conocimiento. Es decir, cuáles son los códigos conceptuales y las tipologías de teorías que permiten acceder a la naturaleza que define su realidad relacional, de tipo heterotópica, es decir, un espacio otro, alternativo, subversivo, un tercer espacio. La fabricación del objeto de la Educación Inclusiva, se construye transdisciplinariamente a través de un cuerpo de saberes que han sido dispersados por diversas regiones del conocimiento, los cuales, operan mediante dispositivos intelectuales de préstamos epistémicos, es decir, conceptos, ideas y saberes extraídos de otras geografías y espacialidades, sin resignificación de sus unidades semánticas y epistémicas al campo de trabajo de la inclusión. Ejemplo de ello, constituyen los saberes legados por la psicología, la teoría crítica euro-céntrica y latinoamericana, la justicia social, la ética y los marcos jurídicos dominantes, etc. Foucault (1970) sugiere que, se pueda mostrar desde dónde surgen y proceden dichos saberes y qué tipo de operatorias intelectuales demarcan en la construcción de su campo de conocimiento.

La multiversalidad de los saberes y regiones del conocimiento que forman la arquitectura epistémica de la inclusión, deben interrogar cómo un determinado concepto, saber o idea, ha sido organizada a partir de determinados valores en épocas y formas discursivas particulares. Así como, en qué épocas (Foucault, 1970) o periodizaciones (Santos, 1994), se instalan, dispositivos que giran el saber, diversificado su foco de producción, su gramática y significado. En el pre-discurso de la inclusión, es decir, el discurso que procede de estrategias de mutismo, o bien, según Paveau (2006) el discurso que no especifica, una conciencia o un conjunto de representaciones específicas coherentes con la naturaleza epistémica de un enfoque particular, demuestra, dos grandes ejes de descentración de su producción. El primero de ellos, de tipo genealógico y arqueológico, basado en el proceso de reducción/erradicación de las diversas modalidades de violencia estructural que afectan a diversos colectivos de ciudadanos, especialmente, a personas en situación de discapacidad, ampliando su oferta educativa y levantando principios de incorporación a la diversidad de estructuras educativas y, el segundo, emerge durante la primera década del siglo XXI, a través de la categoría de totalidad y diferencia que, rompe con las categorías esencialistas de tipo biomédicas, centrándose en la comprensión de las patologías sociales que producen desde el centro del derecho "en" la educación

poblaciones en las fronteras del mismo. De esta forma, los dispositivos de emergencia del discurso, pueden ser sintetizados de la siguiente forma:

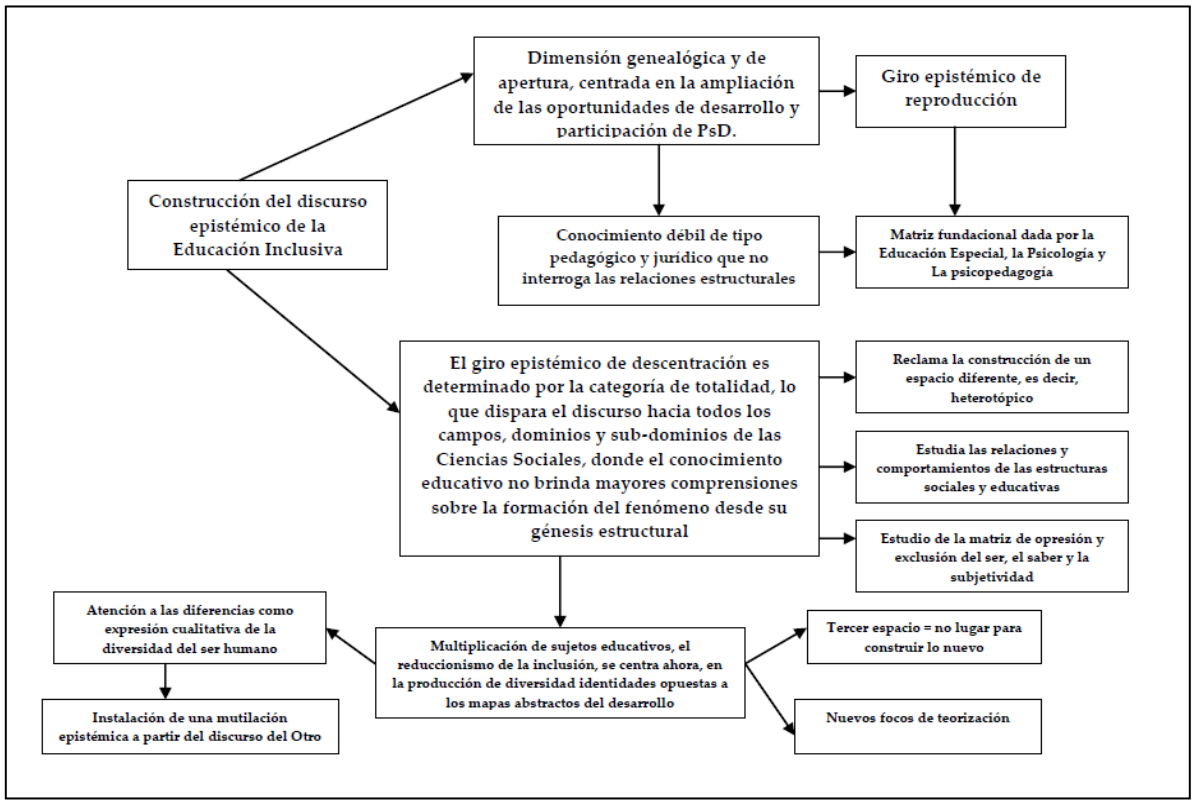


Figura 1: Elementos que participan de la constitución de emergencia del discurso epistémico de la Educación Inclusiva

Los dispositivos de *"reciclaje epistémico"*, representan otra estrategia de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, la cual, deviene de un proceso de diálogo, confrontación e incompletud de saberes (Sousa, 2009), es decir, implica volver a utilizar un determinado conocimiento para explicar un fenómeno específico o, por lo menos, hacer funcionarlo funcionar, a partir de ciertas distancias, proximidades y discontinuidades. La empresa intelectual del reciclaje sugiere *"un diálogo y confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transformen en prácticas diferentemente sabias"* (Sousa, 2009:115). Los sistemas de reciclajes epistémicos implican conceder a los saberes dispersos por diversos campos de conocimiento, la ampliación e incremento de sus efectos simbólicos e interpretativos, ofreciendo un análisis sobre *"las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro mundo posible"* (Sousa, 2009:116). Tanto los préstamos como los sistemas de reciclajes, a través de los cuales se fabrica el conocimiento de la inclusión, enfrenta el desafío de evitar atribuir validez contextual y sociopolítica a determinados saberes, sin haber re-significado los umbrales de manifestaciones al interior de dicho campo de producción.

El objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva, implica prestar atención a los elementos que define su estatus de objeto, es decir, levantan un nuevo dispositivo de comprensión que permita describirlo y nominarlo, lo que en este caso particular, asume una nominación de tipo polifonal, es decir, articulada a través de diversas voces, superpuestas en regiones del saber especializadas. La construcción de su campo de conocimiento se crea y funciona mediante una diáspora epistémica.

La clarificación de la naturaleza espacial de dicho objeto, requiere según Foucault (1970) del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), para describir los diversos procesos de delimitación de acopios, congruencias, fronteras y distancias entre campos del conocimientos interseccionados a través de un mismo propósito. Desde otra perspectiva, el análisis topológico, es decir, el estudio de los entrecruzamientos matemáticos con las investigaciones de tipo filosóficas y epistémicas, proporcionan un conjunto de ejes críticos que permiten comprender las relaciones de conectividad/discontinuidad entre los diversos campos que organizan la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva. El cuadro que se expone a continuación, sintetiza los cinco mecanismos de vinculación de una serie de saberes al interior del objeto de la inclusión. Las dimensiones se extraen desde los aportes contenidos en la obra: *"La arqueología del saber"*, de Michel Foucault, publicada en 1970. Se agregan además, las rejillas de especificación que permiten reagrupar y clasificar saberes y campos de conocimiento que, directa o indirectamente, participan en la fabricación de dicha realidad relacional. Mezzadra y Neilson (2012) agregan que, *"no importa cuánta topología atraiga nuestra atención hacia formas inesperadas de conexión y continuidad, también debe tener en cuenta los procesos de partición, filtrado y jerarquización"* (p.67), al tiempo que, ponen en evidencia la migración endógena y exógena de conceptos y saberes.

Mecanismos	**Síntesis del dispositivo a la producción de mecanismos en la formación del objeto de la Educación Inclusiva**
1.-Mecanismo de semejanza	Corresponden a dispositivos de análisis que estudian los elementos análogos a nivel semántica, epistémico y metodológico, a partir de las intersecciones entre diversos saberes, conceptos y campos de conocimiento. Son aquellos que permiten ubicarlos según analogías por fabricación del saber, intención valórica y epistémica.
2.-Mecanismo de vecindad	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de semejanza o igualdad en posiciones semánticas y epistémicas, preferentemente. Aluden a conceptos, saberes o campos del conocimiento que se conectan de forma lineal y se acoplan armónicamente en sus recesos de construcción e interpretación.
3.-Mecanismo de alejamiento	Corresponden a dispositivos de análisis que contribuyen a la dispersión de un significado o cuerpo de conocimientos, promoviendo el travestismo de sus principales cargas interpretativas. Se empelan como categorías despolitizadas y tímidas epistémicamente.
4.-Mecanismo de diferenciación	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de diferenciación, ya sea por su formación epistémica, política o ideológica. Aluden a conceptos en contradicción, o bien, que no encajan según las regularidades de producción e interpretación.

5.-Mecanismo de transformación	Corresponden a dispositivos de análisis que, debido a su impronta epistémica y mecanismos de articulación, actúan como líneas de fuga en la proposición de nuevos conceptos, saberes y cuerpos analíticos.

Tabla 1: Mecanismos de análisis de saberes y regiones del saber que forman el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva

En referencia a los cinco mecanismos expuestos en el cuadro anterior, cabe preguntarse, ¿cuáles son los discursos que se superponen y demarcan un determinado estilo de legitimidad en la fabricación y funcionamiento del campo de batalla intelectual de la Educación Inclusiva? Esta interrogante, remite a la contribución del habitus y del mercado lingüístico, siendo el primero, creador de una práctica y, el segundo, los elementos que, garantizan la aceptabilidad o rechazo de ciertas unidades discusivas o saberes. ¿Cómo se expresan y actúan los registros de la Educación Inclusiva que permiten acceder a la descripción de su sistema de formación? Sobre este particular, es altamente relevante comprender que, el discurso de la Educación Inclusiva, debido a la amplitud de su campo y la extensión de sus regiones de conocimiento, su objeto no se forma por sí sólo, sino que, mediante aportes de diversos dominios y sub-dominio entrecruzados, análogos y dispares entre sí.

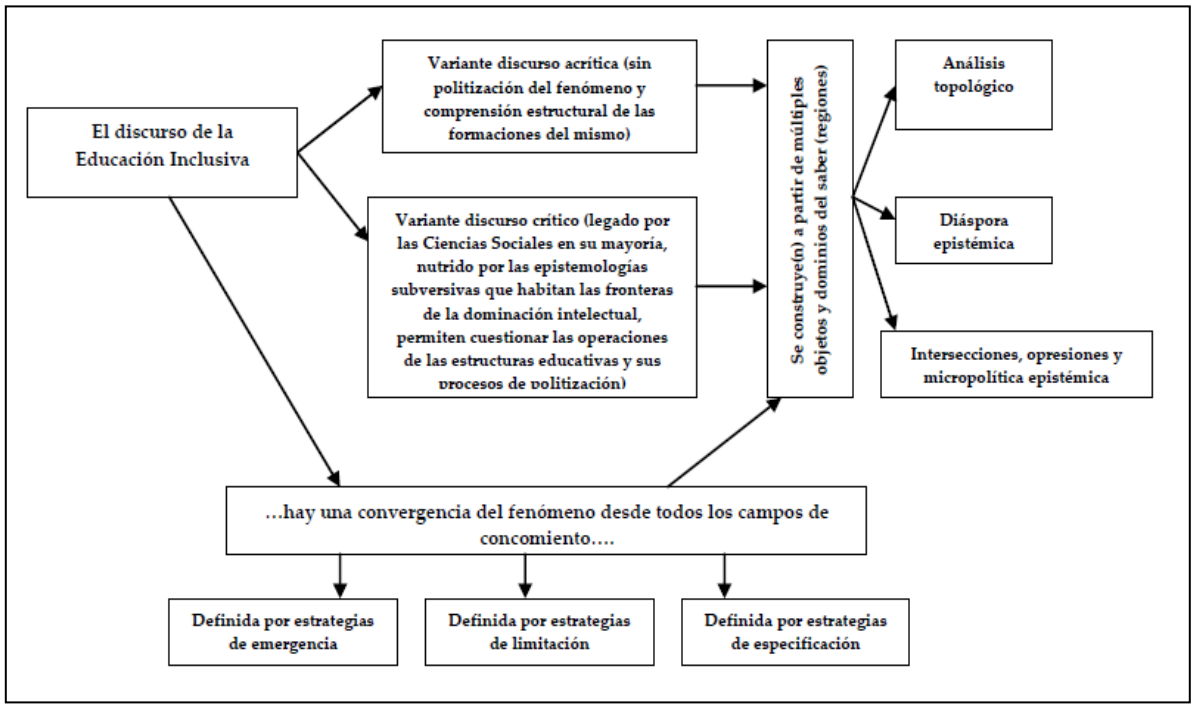


Figura 2: Elementos que participan de la configuración del discurso de la Educación Inclusiva

A continuación se exponen los principales campos de confluencia que participan de la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, caracterizados por dominios del saber y sub-dominios. Dicha integración de regiones del conocimiento debe concebirse como una aproximación inicial, ya que debido a la complejidad de la naturaleza del fenómeno de la inclusión, este tiende a modificarse permanentemente.

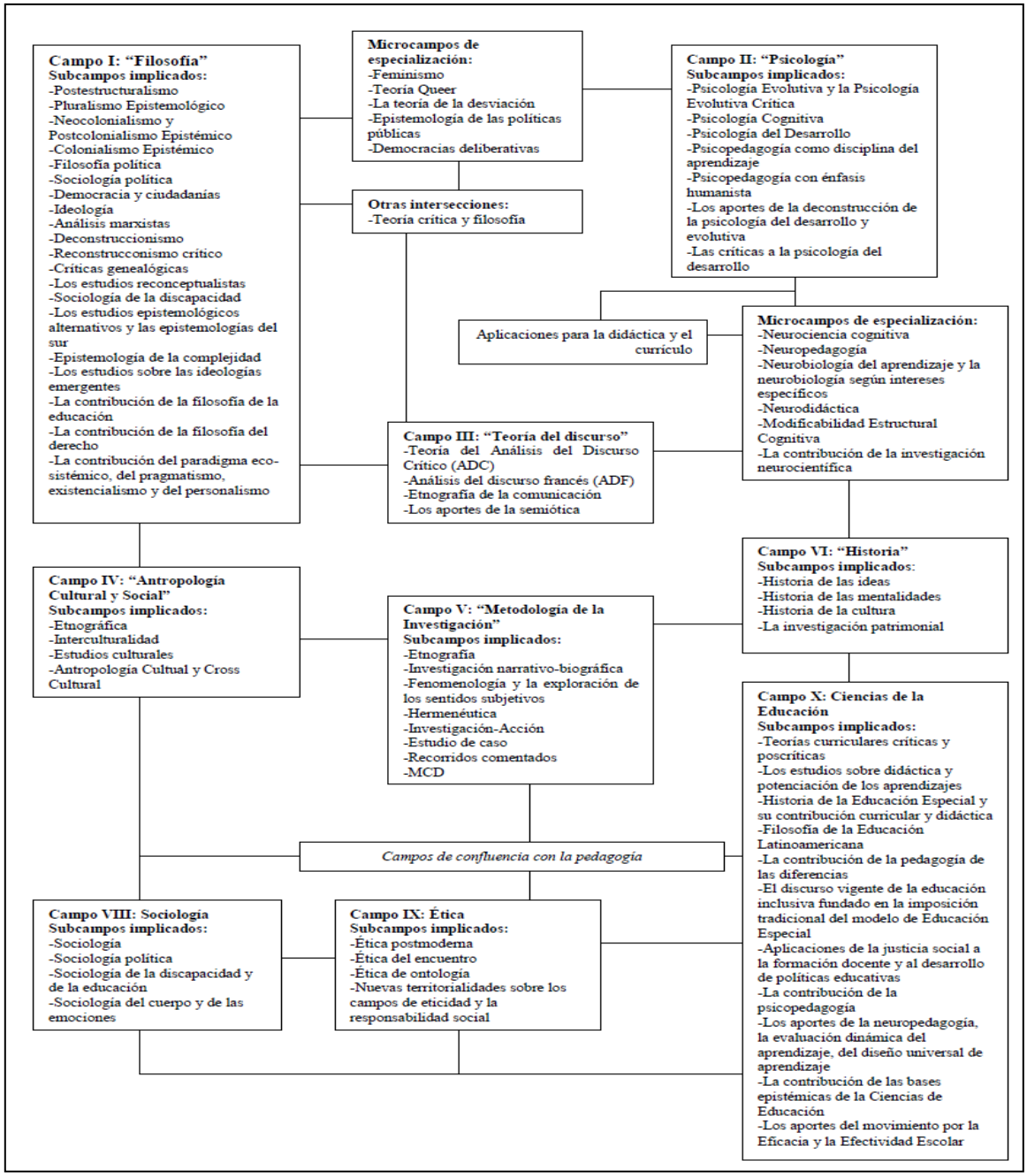


Figura 3: Campos de confluencia incidentes en la producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva

Es menester agregar que, según Santos (1996), las periodizaciones (delimitación de condición histórica) definirán los temas/tópicos claves de los diversos dominios y sub-dominios de cada una de las regiones del saber, lo que puede sintetizarse de la siguiente forma:

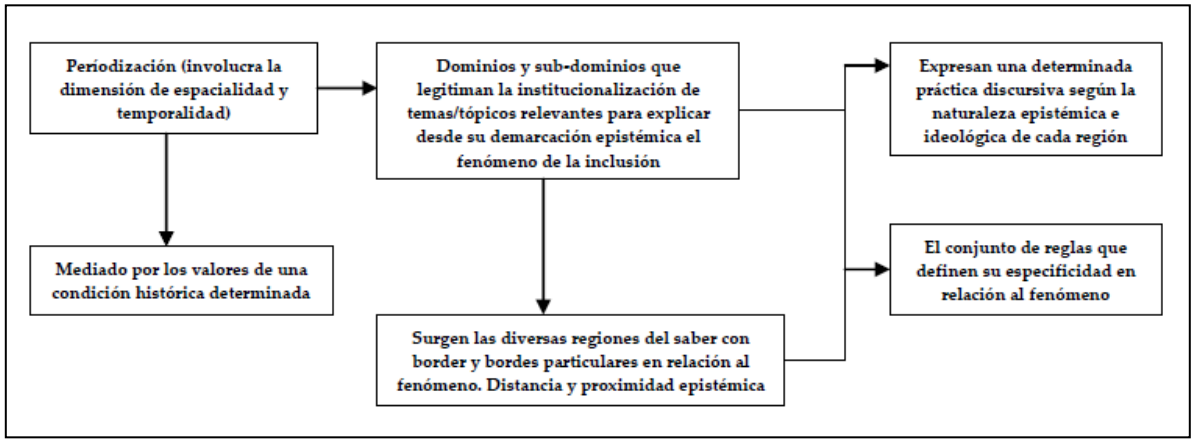


Figura 4: Aportes del concepto de periodización en la formación del espacio de la Educación Inclusiva

Retomando los aportes de Sousa (2006), respecto del tipo de razón intelectual que consagra la construcción actual del conocimiento de la Educación Inclusiva, se observa que, la ambigüedad e hibridación de saber explicita una razón de tipo *"impotente"* (en su discurso acrítico, puesto que, articula una comprensión errada sobre las necesidades del campo (ejemplo de ello es, el reduccionismo de las NEE, la discapacidad y la sobre-representación de los abyectos), cuyo conocimiento se construye a través del determinismo. La corriente crítica se alinea con los dispositivos de interpretación otorgados por la razón de tipo *"metonímica"*, únicamente, bajo el argumento de la totalidad y la reivindicación de sus mecanismos de razonamiento. No obstante, el conocimiento vigente de la Educación Inclusiva, reclama la construcción de un nuevo estilo de saberes y de un marco teórico y pragmático, el cual, no permite describir nuevos conocimientos y prácticas, producto de los modelos de teorización que gravitan en torno a sus ejes de producción. Según esto, la construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, converge sobre la hegemonía del conocimiento occidental. La incompatibilidad de la razón metonímica con la emancipación del mundo, *"violencia, destrucción y silenciamiento para todos"* (Sousa, 2006:72), que no entrasen en las normatividades requeridas por determinados cánones. En términos educativos, este proceso de violencia, destrucción y silenciamiento, es expresado por medio de los dispositivos de inclusión-excluyente. Las ideas antes enunciadas se sintetizan en la figura que se expone a continuación.

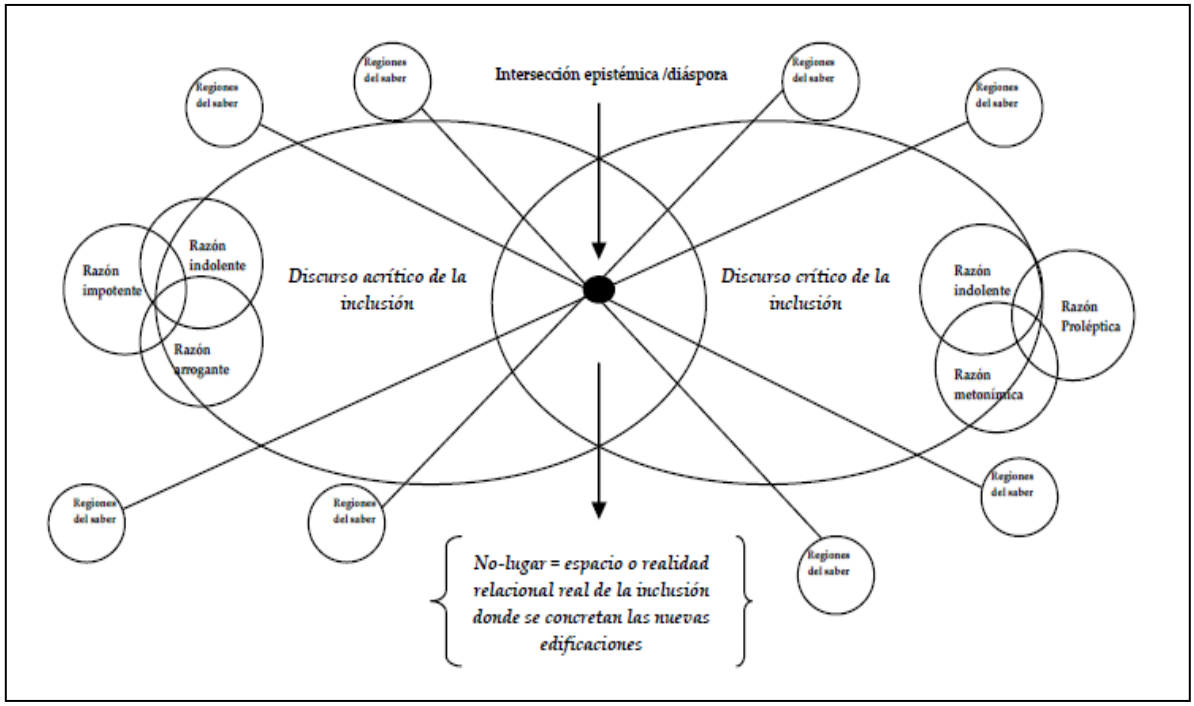


Figura 5: Intersecciones epistémicas en movimiento poliangular de tipo diaspórico de la Educación Inclusiva

El cuestionamiento que efectúa la expansión del presente a la razón metonímica, consiste en: a) la reproducción de las totalidades y hacerla coexistir con otras formas de expresión de la totalidad y b) evidencias los aspectos de heterogenización que componen cualquier forma de expresión de totalidad. Si bien es cierto, todos los campos del conocimiento científico han desacreditado los aportes de la razón metonímica, es plausible preguntarse, por qué razón, aún, la proliferación de múltiples discursos científicos avalan y dan continuidad a la dominancia de este estilo de razonamiento. Por otra parte, si, el objetivo de las sociologías de las ausencias reside en la transformación de lo imposible en posible, es al mismo tiempo, un refuerzo al objeto de esta investigación. Otra conexión de este documento, con los aportes de Sousa (2006), en relación a las sociologías de las ausencias y de las presencias, reside en la capacidad de avanzar hacia la desnaturalización no sólo de los saberes excluidos y omitidos en la reivindicación del discurso de la Educación Inclusiva, sino que además, profundizar en la exploración de los elementos subversivos que política, ética y epistémicamente, transformar su campo y mecanismos de producción del saber. Al mismo tiempo, permite superar los disfraces epistémicos y discursivos de las formaciones ideológicas que en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, disfrazan y reconfiguran la condición de *"abyecto"* y *"subalterno"* de sus principales sujetos, por una falsa noción de sujeto de derechos.

La exploración de los campos de conocimiento que convergen sobre la formación del objeto de la inclusión, enfrentan el desafío de responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo promover una fractura de la episteme de la Educación Especial que organiza gran

parte del conocimiento acrítico y los valores intelectuales del pensamiento que piensa la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son las memorias locales que participan de la producción discursiva de la Educación Inclusiva desde una espacialidad semántica y gramaticalmente heterogénea y heterotópica?, ¿cómo desmontar el patrón de colonialización intelectual que afecta a la producción de la Educación Inclusiva? y ¿cuáles son los diversas perspectivas desde las que se visibiliza la Educación Inclusiva como dispositivo micropolítico?

En relación a los conceptos de *"fronteras"* y *"fronterías"* epistémicas, estos resultan cruciales en la formación del conocimiento, puesto que, el primero, se concibe en términos de trasgresión, mientras que el segundo, define el espectro de acción. Tanto los conceptos de fronteras como frontería, facilitan la comprensión de los diversos tipo de desplazamientos epistémicos articulados al interior del campo. Un ejemplo de ello, es el desplazamiento de los conceptos de necesidades educativas, diversidad y diferencia, a través de múltiples dominios del saber, expresándose de la siguiente forma:

Frontera *(límites epistémicos)*	**Frontería** *(espacio indeterminado)*
Idea clave: sitio de trasgresión, implica un desplazamiento hacia múltiples senderos, basado en el binomio de transformación/contención	***Idea clave: campo de la acción, sitio de transitividad, predomina la acción, la lucha la inestabilidad.***
Manifestaciones en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva:	*Manifestaciones en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva:*
• Representa los límites que posee cada campo de confluencia respecto del objeto real de conocimiento de la inclusión • Establece mecanismos de separación entre un saber y campo particular del conocimiento de la inclusión • Establece divisiones entre los marcos de valores hegemónicos y contra-hegemónicos de cada región/geografía del saber. • Es un mecanismo de definición, descripción y caracterización de los diversos territorios del conocimiento que convergen en el estudio de la inclusión • Otorga elementos de diferenciación epistémica entre un saber, concepto y campo de confluencia específico.	• Se caracteriza por abrir relaciones y articular nuevos espacios relacionales entre diversos tipos, estilos y formas de conocimiento que participan en la definición del fenómeno de la inclusión • A partir de los aportes de cada geografía del saber de la inclusión, se va conformando un marco de sistemas de razonamientos, valores, cuerpos epistémicos y saber que permiten ir develando el verdadero espacio epistémico de la inclusión • Se orienta al descubrimiento del saber y espacio epistémico real de la inclusión

Tabla 2: Principales características de las categorías de "fronteras" y "fronterías" entendidas como unidades analíticas en el estudio epistémico de las intersecciones y aportes que se articulan entre las diversas regiones del conocimiento que convergen sobre el espacio de la inclusión

Tal como se ha comentado en el cuadro anterior, la noción de *"frontera"* (Trigo, 1993) invita al estudio de los factores que inciden en la movilidad de conocimientos intelectuales que forjan el campo de producción de la inclusión, así como, la proliferación de ejes de diferenciación, distancia y límites ente determinados cuerpos de saberes y geografías del conocimiento. En el estudio de las fronteras articuladas al interior de la realidad relacional de tipo epistémica de la Educación Inclusiva, la *"epistemología convergente"* (Visca, 1985), permite comprender los diversos tipo de vinculaciones entre determinadas geografías epistémicas. Por *"geografías epistémicas"*, entenderemos los diversos territorios y sus mixturas de conocimientos específicos que, de forma temporal e histórica, determinan una serie de contenidos, lenguajes y gramáticas que determinan el significado y el significante de la Educación Inclusiva. El estudio de las fronteras entre los diversos cuerpos de conocimientos que participan de la fabricación del campo de conocimiento de dicho enfoque, permite establecer hasta qué punto, un determinado campo o saber, aporta a la configuración/comprensión del espacio epistémico del mismo, permitiendo graduar los límites epistémico-conceptuales entre diversos cuerpos de saberes.

Desde el punto de vista semiótico, la inclusión, puede ser entendida en términos de *"significado"*, es decir, una idea común que la comunidad científica y profesional articula acerca del concepto. En términos de Saussure (1916), corresponde a la imagen o representación que se fabrica acerca de dicha categoría, la cual, en la producción discursiva de la misma, es determinada y varía a partir de los ejes críticos que condicionan la continuidad del discurso crítico y acrítico, sus marcos de valores y énfasis de lucha. De acuerdo con Saussure (1916), *"los conceptos de significado y significante parecen tener la ventaja de señalar la oposición que los separa. En efecto, el participio pasado significado sugiere un concepto ya dado y la palabra significante (un participio presente que permite expresar ese significado)"* (Gil, 2001:19).

El "significante", alude a la huella psíquica que determina la producción de sentidos, determinando sonidos particulares para enunciar el fenómeno, es decir, los sonidos que forman las palabras (múltiples voces que hablan desde diversas regiones del conocimiento). El significante, se cuenta en directa relación con el concepto de polifonía planteado por Kristeva (1969) y Bajtín (1989, 1992 y 2011). Al igual que, el significado, el significante, es determinado por las cargas semánticas según la contribución discursiva que se asuma para hablar de Educación Inclusiva, medidas por los diversos campos de valores que definen la institucionalización de modos particulares, al momento de asumir semánticamente cada concepto. Mientras que la intersección entre ambas categorías, permite ir develando el significado y el significante heterotópico de la inclusión, es decir, la imagen o representación otra (tercera), así como, un significante otro de tipo polifonal.

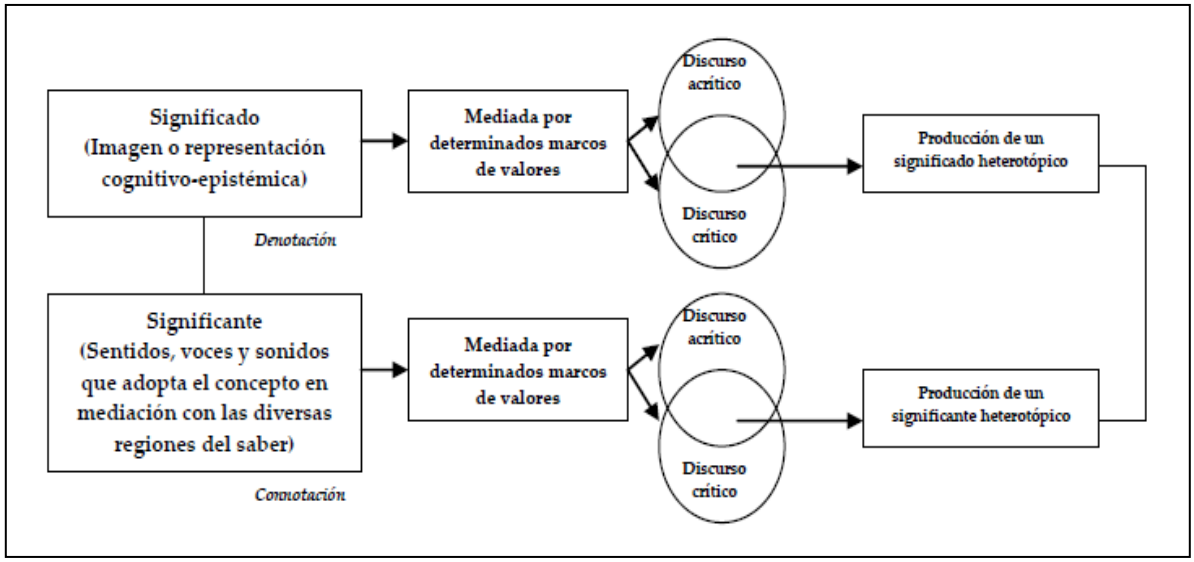


Figura 6: Análisis del significado y significante articulado al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva

La construcción del significado de la Educación Inclusiva desde la perspectiva acrítica de su discurso, se posiciona sobre sus reduccionismos políticos, determinados por las necesidades educativas especiales, abyectos sociales y personas en situación de discapacidad, todos ellos, representados en la categoría de sujetos en situación de vulnerabilidad. Dicha producción, re-instala nuevas lógicas de producción social e intelectual de la anormalidad y del diferencialismo, bajo un mercado lingüístico basado en la gramática de la justicia social, orientada ampliar sus oportunidades de participación desde las mismas estructuras que generan excusión (en términos estructurales). El desafío que enfrenta la construcción de un nuevo marco de valores intelectuales de tipo subversivo y contra-hegemónico, consiste en desencializar dicha producción de significados. Los elementos que configuran la producción del significado crítico de la Educación Inclusiva, se encuentran en directa relación con el lenguaje de la exclusión, especialmente, bajo la idea de diferencia/diversidad del sujeto, se concentran en su reduccionismo político referido a las múltiples identidades, es decir, opuestas a los mapas abstractos del desarrollo que tienden a incluir a determinados niños, al tiempo que, excluyen a otros. La imagen cognitivo-epistémica de la heterogeneidad y la diferencia, expresada a través de las nuevas identidades, es decir, identidades opuestas a las bases institucionales del desarrollo humano, quebranta los marcos dominantes de la pedagogía, invitando a la re-construcción de su didáctica, psicología, etc. En ambas perspectivas, existe una convergencia sobre la categoría del "Otro".

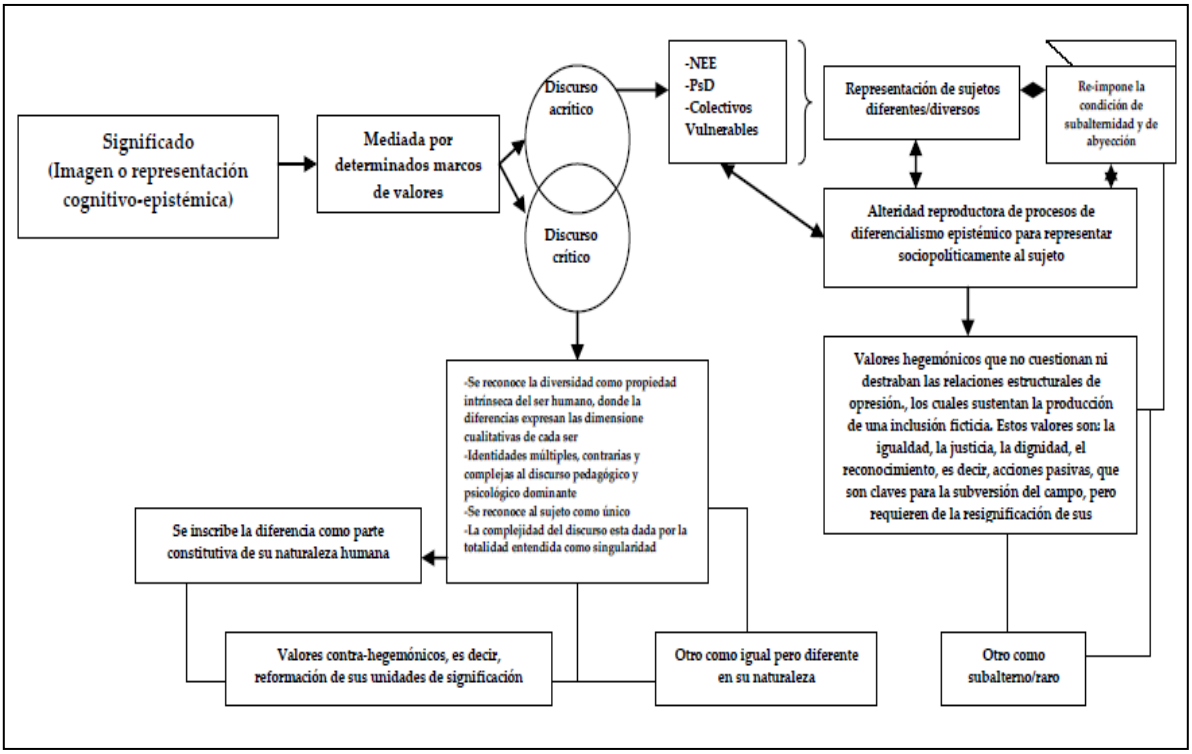


Figura 7: Características del significado y el significante en la construcción pre-discursiva de la Educación Inclusiva como eje de re-descubrimiento de su materialidad

Mientras que el significante, se concibe, la huella psíquica o las múltiples voces que hablan o enuncian la comprensión del fenómeno. En ambas dimensiones, tanto crítica como acrítica, adopta un sentido polifonal, es decir, múltiples voces que explican el fenómeno desde sus barreras disciplinares. La formación del significante acrítico de la Educación Inclusiva, se compone de voces fijas, estáticas y estables procedentes de regiones epistémicas, tales como: a) la Educación Especial, b) la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, c) las teorías acríticas del currículo, basadas en mecanismos de ajuste y acomodación (Da Silva, 1999), d) la Psicopedagogía, e) la Justicia Social sustentada en valores universales, f) la Igualdad de Oportunidades (principal ficción política), g) Democracias normativas, h) epistemologías normativas y g) los Derechos Humanos como mecanismos de continuidad de la clase burguesa. La construcción del significante crítico se forja desde los aportes de: a) filosofía postestructuralista y analítica, b) la hermenéutica analógica, c) los estudios sobre micropolítica analítica, d) los estudios sobre redistribución y diferencia, e) los estudios culturales, decoloniales y poscoloniales, f) feminismo marxista y las epistemologías queer, g) los principios del análisis topológico, h) los diversos dominios y sub-dominios de la revolución neuro, ofreciendo nuevas posibilidades interpretativas sobre el órgano de aprendizaje en la totalidad de estudiantes, etc. La construcción del "significante" y del "significado" de la Educación Inclusiva, como elemento explicativo de las formaciones discursivas e ideológicas del mismo, actúa como un dispositivo micropolítico de tipo epistémico (Ocampo, 2016a) y analítico (Guattari y Rolnik, 2006).

El carácter connotativo articulado en cada dimensión discursiva sobre el que converge el campo de lucha de la Educación Inclusiva, atiende a la producción de significados disciplinares que cada región o campo de conocimiento que confluye sobre la realidad relacional de la inclusión. De esta forma, implica observar cómo cada campo produce un significado particular e interseccional para significar la producción de sentidos de dicho enfoque.

El estudio de los desplazamientos epistémicos que se articulan al interior del campo de la inclusión, es posible identificarlos a partir de los aportes y variabilidad que cada región del conocimiento efectúa. Es menester agregar que, tales desplazamientos varían o adoptan formas de expresividad diferentes en su transitividad por los dominios específicos que constituyen la identidad y naturaleza epistémica de cada región. Esta dimensión analítica, requiere de los aportes de los *"bordeland"*, puesto que, necesita de la apertura de relaciones y articula lugares de dichos cambios. Entre los principales desplazamientos epistémicos que se observan en la producción de la Educación Inclusiva destacan:

Regiones constitutivas del saber de la Educación Inclusiva	**Dominios y sub-dominios específicos involucrados en la constitución de la Educación Inclusiva**	**Principales desplazamientos[23] observados**
Psicología Cognitiva	Dominio: neurociencia cognitiva y modificabilidad cognitiva Sub-dominios: neurodidáctica, neuroaprendizaje, neuropedagogía	A partir de los últimos hallazgos de la educación de la mente, se ha descubierto que, el cerebro humano puede aprender siempre y todas las personas lo pueden lograr. Esta situación provocó un desplazamiento teórico-metodológico que reconstruye el concepto dinámico de las NEE. Desde otro ángulo rompe con la perspectiva esencialista que lo fundamenta, iniciando un proceso de revolución en materia de concebir la didáctica, ahora estructurada desde la investigación del potencial humano.
Filosofía	Dominio: filosofía de la alteridad Sub-dominio: producción social del Otro, alteridad, ética del encuentro, etc.	El desplazamiento sobre la producción del Otro, ha sido articulada a partir de las propuestas filosóficas de la alteridad, otorgando valor a las diferencias como elementos de expresión de las cualidades humanas del sujeto. No obstante, en términos de producción social y epistemológica, los procesos que constitución y diferenciación que afectan a la diversidad y las diferencias son los mismos, mostrando un cierto grado de cambio sobre los enfoques que los estudian, no así, en sus mecanismos de fabricación. El Otro aparece desgastado en la literatura de la inclusión, es preciso reconstruir su figura y explorar sus ejes de producción dinámicos.

[23] Los desplazamientos epistemológicos en el campo de la Educación Inclusiva pueden ser entendidos en términos de movilidad, cambio o mutación de conceptos relevantes que sustentan la producción de sus principales marcos analíticos.

Pedagógicos	Dominios: psicología del aprendizaje, del desarrollo y evolutiva, neurociencia cognitiva, neuroddáctica, modificabilidad cognitiva, didáctica general y didácticas específicas, micro-didáctica, investigación didáctica, investigación curricular, construcción curricular, etc.	Los desplazamientos de conceptos o perspectivas pedagógicas en el terreno de la inclusión, están determinados por la ruptura de los planteamientos de tipo esencialistas y, en especial, por la estabilización de la categoría de totalidad en la reivindicación de su campo de lucha. Todo esto, afecta directamente a la construcción didáctica, buscando elementos que transiten desde los sistemas de ajustes (mantenimiento de la realidad segregacionista para el aprendizaje) a mecanismos que, de forma holística, convergen en la totalidad de los estudiantes, aumentando su participación. Situación dada por la neurodidáctica y la neuropedagogía, el modelo 4MAT, la modificacibilidad cognitiva, el DUA, etc. En términos pedagógicos, la movilidad de conceptos está dada por aportes de tipo transdisciplinarios, que intenta subvertir los efectos de la Educación Especial para pensar su campo de producción pedagógica. No obstante, el tránsito radica en la exploración de las condiciones de producción y fabricación epistémicas de la inclusión.

Derechos Democracia y vida ciudadana	Dominios: ciencias políticas, teoría social crítica contemporánea, posestructuralismo, estudios decoloniales y postcoloniales, sociología política, democracias normativas y deliberativas, justicia social, teorías de la redistribución y las diferencias, filosofía política, estudios críticos sobre el feminismo, el género y la raza, interseccionalidad política y estructural, estudios decoloniales y postcoloniales, micropolítica, geografía, espacialidad y temporalidad, biopolítica, etc.	Se transita desde el reconocimiento prescriptivo y legitimador de los derechos (fortalecimiento de una cultura jurídica) destinada a proteger a los más débiles del modelo social, como estrategia de subversión del régimen biopolítico dominante. En la actualidad, se observa un desplazamiento hacia la superación de los universalismos y en particular, a la reconstrucción de las bases del contrato social, implicando una transformación radical sobre lo modos de comprender la producción de derechos desde los principales valores que conforman la agenda de investigación y jurídica de la inclusión. En la actualidad, la discusión se posiciona sobre los aportes de Fraser, respecto del derecho a la diferencia y a la redistribución, al tiempo que, la singularidad y las relaciones sociopolíticas de tipo estructurales no se modifican. En términos de la democracia, se avanza en la comprensión de una intersección epistémica, política y pedagógica en torno a dicha categoría, prestando atención a la necesidad de construir un modelo democrático completamente diferente. Se tránsita desde una democracia de baja intensidad (agudiza la exclusión), teóricamente, hacia una democracia deliberativa (capaz de instalar el diálogo, la co-construcción y la erradicación de las diversas formas de fascismos sociétales) a el diseño de una arquitectura otra de democracia. Sobre este particular, recae el principal vacío. Gracias a éstos aportes, la inclusión expresa una naturaleza espacial de tipo heterotópica, puesto que, para la cristalización de todos sus propósitos requiere de un nuevo contexto de desarrollo sociopolítico.
Modelos de producción teórica y epistemica		Implica reconocer cómo los modelos teóricos, epistemológicos y metodológicos en uso, imponen nuevas formas de exclusión y restricción de dispositivos de subversión del saber para pensar de otra forma la inclusión y, particularmente, la reconstrucción de todos los campos implicados en la educación. Se estructura sobre los aportes del transdisciplinarismo.

Tabla 3: Desplazamientos epistémicos más relevantes articulados en la campo de la Educación Inclusiva

La construcción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, opera de forma diaspórica, esto es, a través de mecanismos de dispersión del saber, producto que, cada campo de conocimiento fabrica una explicación o interpretación del fenómeno de acuerdo a su naturaleza disciplinar, imponiendo un mecanismo diferencial de producción. Entre las principales regiones o geografías del conocimiento que participan de la producción del dicho campo, destacan: a) ética, b) sociología, c) antropología cultural y

social, d) matemática social, e) enfoques de investigación cualitativa, f) historia social, de la cultura y de las ideas, g) psicología educativa, evolutiva, cognitiva y desarrollo, h) filosofía, feminismo negro, lésbico y marxista, estudios crítico y decoloniales de género, etc.

Entre las principales fronteras epistemológicas observadas al interior del pre-discurso actual de la Educación Inclusiva, destacan: a) la indeterminación e ininteligibilidad que expresa el legado de la Educación Especial para fundamentar el campo epistémico de la Educación Inclusiva, b) la desencialización de la figura del Otro, tradicionalmente concebido como sujeto de violencia, devaluación y ausencia de reciprocidad (mecanismos de fijación y sujeción de la identidad epistémica), mientras que, en el incipiente discurso de la Educación Inclusiva, el Otro, se expande mediante criterios dinámicos que definen nuevos sujetos (sociales, políticos, epistémicos y educativos), cada vez más descentrados que, asumen dicha categoría a través del dinamismo de los procesos de resistencias y relegamientos. c) Otra frontera epistemológica es determinada por la disputa de los clásicos colectivos sobre-representados como vulnerables, en riesgo, objetos del diferencialismo y del diversialismo epistémico que, imponen la noción de sujeto en deficiencia, ya sea ésta, de tipo física, cultural o política, con aquellos planteamientos que apelan a la transformación de las estructuras pedagógicas y sociétales para toda la población, d) la contraposición iniciada por debate que estudia la inclusión como fenómeno complejo, desde una perspectiva pedagógica y política. La primera, constituye una frontera epistemológica, puesto que, se centra en teoría de ajuste y aceptación, de colectivos en riesgos o abyectos sociales, a partir del currículo, la enseñanza y la evaluación (obstáculo pragmático), con débil transformación de sus estructuras educativas y sociales (se incluye a lo mismo que genera poblaciones excedentes a través del derecho en la educación). Mientras que, la dimensión política, se contrapone a dichos razonamientos, criticándolos como reduccionista y al servicio del régimen biopolítico, puesto que, lo *"político"*, apela a la construcción de un espacio otro, es decir, al levantamiento de una nueva ingeniería educativa y social.

Finalmente, d) las categorías de igualdad de oportunidades actúan bajo una ficción política e ideológica, al tiempo que, contradice el derecho a la diferencia y a la singularidad, e) la totalidad se aleja de las perspectivas que sobre-representan la diversidad en los abyectos sociales. La gran frontera epistémica articulada al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, radica en los mecanismos de producción que la Ciencia Educativa efectúa para comprender el fenómeno, la cual, se aleja, contrapone y choca con los lenguajes, focos de análisis y tópicos articulados por los campos de mayor comprensión, producto que, dichos aportes son subalternizados, de forma consciente e inconsciente, por la formación de los educadores, restringiendo así, su potencial de subversión. Según esto, los legados críticos de tipo transdisciplinarios, operan al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, mediante los siguientes aportes:

Sociología	→	**¿Qué aporta?** Aporta a la comprensión del fenómeno de la desigualdad y la exclusión en todas sus formas y modalidades de expresión. Su contribución reside en el estudio de las relaciones estructurales que inciden en la determinación de culturas jurídicas, modelos epistemológicos y funcionamiento de las estructuras de la sociedad. Hay un análisis de relaciones estructurales que crean y producen poblaciones excedentes, que habitan los márgenes del derecho o bien, que relegados a través del ejercicio del derecho "en" la educación.	**¿Qué se omite de esto en la formación docente?** -La formación inicial y continua de los educadores, aborda ficticia y enunciativamente, el fenómeno de la desigualdad y la exclusión, sin otorgar pistas sobre sus mecanismos de formación y producción. -Se omite la formación política para intervenir a nivel de las relaciones estructurales. -Se omite un análisis pertinente sobre la contribución de la teoría social y crítica al campo de contextualización del fenómeno. -Se omite la comprensión del funcionamiento de la exclusión, de las estructuras que generan poblaciones excedentes a través del derecho y, en especial, cómo funcionan y operan las estructuras educativas y sociales ante los procesos de inclusión/exclusión. -No se enseña la multiplicidad de formas y formatos de expresión de la violencia estructural. **En otras palabras se omite todo lo relevante para transformar y con ello, crear una nueva arquitectura educativa capaz de albergar todas estas tensiones.
Filosofía	→	**¿Qué aporta?** Aporta a la diversificación del debate intelectual para pensar la naturaleza humana desde los ejes de diferencia y diversidad, al fortalecimiento de los patrones constitutivos del derecho y del reconocimiento de los diversos colectivos de ciudadanos. Indirectamente, afecta a la conformación de la agenda política e ideológica en materia de inclusión.	**¿Qué se omite de esto en la formación docente?** -Se omite la comprensión de la naturaleza humana en términos holísticos. -Se plantea y reproduce una mirada restrictiva y limitada sobre el Otro, siempre contenido en una figura de subalternidad y ausencia de reciprocidad, omitiendo con ello, la proliferación y producción de marcos éticos coherentes con las tensiones y desafíos que enfrenta la inclusión desde la consolidación de un espacio completamente diferente, es decir, un no-lugar (heterotopía). -No se entrega una mirada situada y contextual de dichos campos al objeto de trabajo de la inclusión. -Se omiten los procesos genealógicos y arqueológicos del diferecialismo (proceso de igual operación) en la configuración de la diversidad y la diferencia. -Se omiten los elementos que configuran los elementos analíticos del derecho y su gestión para el logro de la igualdad, la redistribución y la diferencia. Se omite el estudio y comprensión de los marcos de valores hegemónicos y contra-hegemónicos que permiten comprender cómo se forman los dispositivos de producción epistemológicos, políticos y sociales de la diferencia y la diversidad. -Se omiten las prácticas de disciplinamiento de

			la subjetividad en la formación de los conocimientos claves que configuran el campo de producción de la Educación Inclusiva.
Psicología	→	**¿Qué aporta?** Aporta a la reconstrucción de las condiciones de enseñanza que permitan albergar, bajo un mismo espacio, a la totalidad estudiantes, considerando la íntima relación que existe entre singularidad y totalidad. Introduce elementos para la comprensión de los mecanismos de producción de nuevas identidades, descentradas, complejas y opuestas a los mapas del desarrollo. Implica reconocer cómo las explicaciones psicologistas dominantes, contribuyen a la subalternización de determinados colectivos de estudiantes.	**¿Qué se omite de esto en la formación docente?** -Se omite la comprensión de las principales consecuencias teóricas y prácticas de los modelos explicativos del desarrollo cognitivo y evolutivo en la gestión de aprendizajes escolares claves. -Se omite la presencia del obstáculo pragmático de la Educación Inclusiva, especialmente, al intentar buscar condiciones de enseñanza que alberguen a la totalidad de estudiantes. -Se omite un conjunto de elementos que permiten cuestionar las bases institucionales de los discursos dominantes sobre las identidades en el espacio escolar y su relación con el funcionamiento de la exclusión, los procesos de categorización y funcionamiento de las estructuras educativas ante nuevos códigos simbólicos de participación.
Didáctica y Pedagogía	→	**¿Qué aporta?** Aporta un conjunto de elementos críticos que permiten avanzar hacia el reconocimiento de las condiciones de enseñanza que implicadas en la superación del obstáculo pragmático de la inclusión y con ello, fortalecer la educación de los talentos humanos.	**¿Qué se omite de esto en la formación docente?** -Se omite el estudio de los marcos interpretativos que apelan a la resolución del obstáculo pragmático de la inclusión -Se omite el estudio de las formas condicionales propias de la Educación Inclusiva que permiten reconstruir la didáctica pensando en los múltiples y divergentes intereses, necesidades y motivaciones del estudiantado. -Se omite el estudio de los sistemas didácticos que otorgan elementos para programar una secuencia didáctica centrada en todos los estudiantes, privilegiando determinadas capacidades y acciones cognitivas. -Se carece de elementos que permitan alinear los propósitos evaluativos con la naturaleza heterotópica de la inclusión.
Ciencias Sociales y Política	→	**¿Qué aporta?** Aporta a la ampliación del discurso político que sustenta el campo de lucha de la inclusión, traducido en elementos que permiten evidenciar las agencias políticas y al sujeto político de la misma. Por otra parte, aporta a comprender los vínculos entre democracia, condición	**¿Qué se omite de esto en la formación docente?** -Se omite la comprensión de organizadores intelectuales que permiten profundizar en la relación entre inclusión y democracia, así como, en los efectos que de ella se desprenden. -Se omite el estudio de las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad, la acción política y el sujeto de la inclusión. -No se concibe el campo de lucha de la

		ciudadana e inclusión, desde la subversión de los modelos en uso. Todas estas dimensiones contribuyen al fortalecimiento del pensamiento que piensa la inclusión desde argumentos más amplios.	inclusión en términos de proyecto político, lo cual deriva en la proliferación de perspectivas para promover la transformación radical de las estructuras dominantes del pensamiento que piensa la inclusión. -Se omite el estudio de las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación. -Se omite con ello, el estudio del espacio de la inclusión, sus elementos micropolíticos y los dispositivos de resistencia/relegamientos de los que son objeto sus múltiples sujetos. -No existen herramientas intelectuales para abordar el funcionamiento de la exclusión por dentro. Es menester, explorar su naturaleza y mecanismos multidimensionales de operación.

Tabla 4: Aportes más significativos de las principales regiones del conocimiento que convergen sobre la formación de su campo de conocimiento

Es clave reconocer que, las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva, requieren de los aportes de las epistemologías convergentes, regionales y subalternas, puesto que, aportan una serie de saberes intelectuales que permitan profundizar en los ejes analíticos que van quedando oprimidos o relegados por las fuerzas de producción dominantes de cada región o geografía del saber.

En relación a las *"fronterías"* que proliferan en la búsqueda de nuevos argumentos para pensar la Educación Inclusiva, atiende significativamente a los elementos de desestabilización del discurso y de sus condiciones de producción epistemológicas. En otras palabras, implica visualizar cuáles son ejes de producción y saberes que permiten avanzar hacia la consolidación de nuevas lógicas de producción, las que pueden abordarse en términos de: a) elementos que descentran el legado de la Educación Especial para consolidar una realidad relacional de tipo heterotópica sobre inclusión, b) los elementos políticos que invitan a la destrucción de las bases del contrato social, de las estructuras sociétales y de producción de las relaciones estructurales y c) los elementos que dan continuidad a diversos formatos de las epistemologías dominantes al interior de la construcción de un discurso subversivo.

El esquema que se expone a continuación, explica de forma sencilla, cómo se articulan las diversas regiones del conocimiento que convergen en la construcción/configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, a partir de un mecanismo diaspórico, orientado a la consolidación de una nueva realidad relacional de tipo epistémica, política y pedagógica. La construcción del saber de la inclusión opera bajo patrones de *"movimiento poliangular"*, es decir, a través de la rotación,

descentración e intersección de diversas perspectivas institucionalizadas, de forma hegemónica o contra-hegemónica al interior de cada geografía del saber que constituye su objeto de investigación. Gracias al movimiento poliangular sustentado en una estrategia diaspórica, la constitución de sus saberes, analizados mediante un bucle ecológico, subvierte la imposición de nuevas clases de sujetos, dicotomías conceptuales y criterios clasificatorios del saber. Así como, saberes fragmentados, dispares e invariantes entre sí.

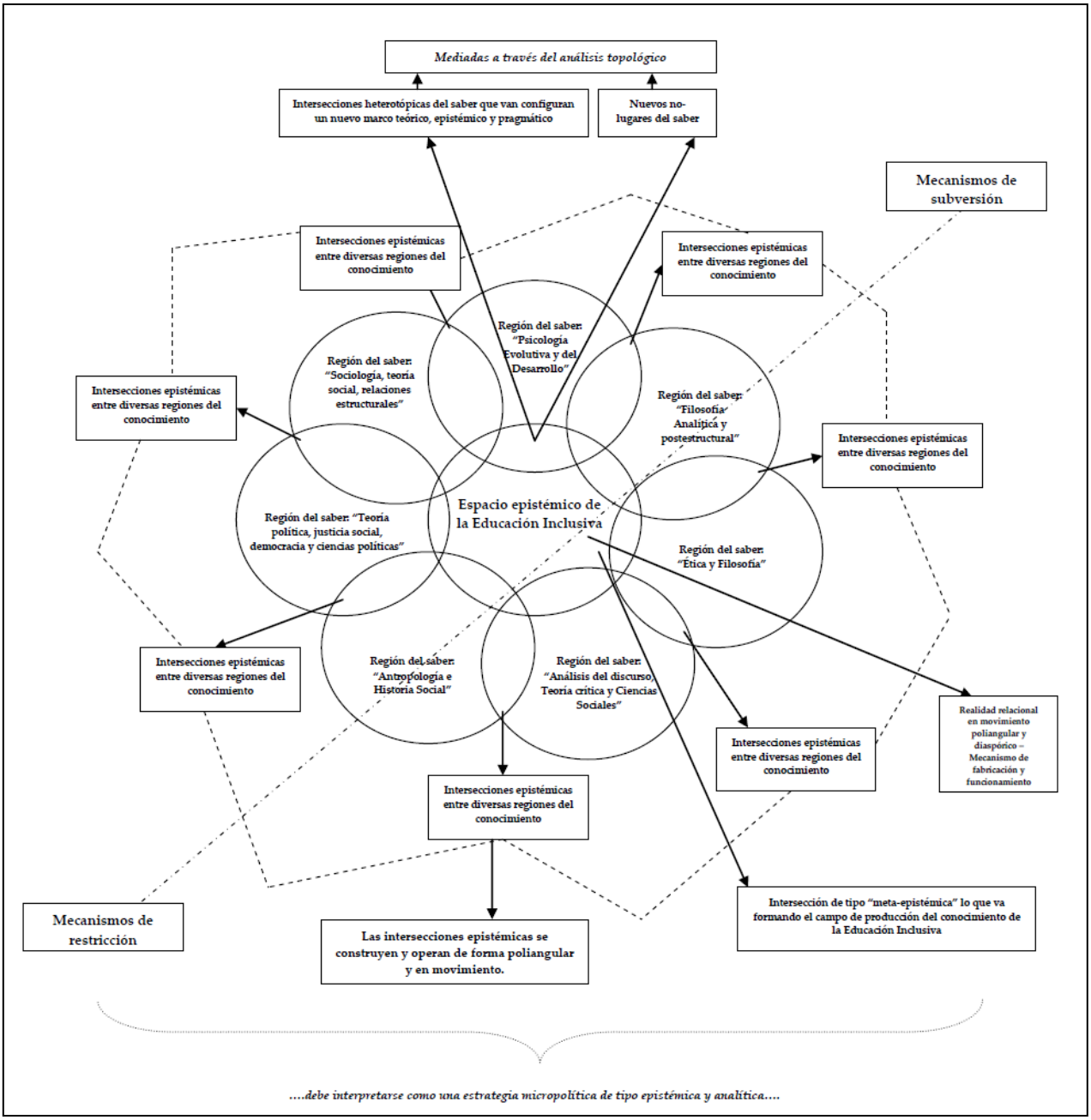


Figura 8: Elementos constituyentes del movimiento poliangular, diaspórico e interseccional de los saberes constitutivos del espacio epistémico de la Educación Inclusiva

Los *"fetiches"*[24] de la Educación Inclusiva, estarían representados por todos aquellos elementos que se veneran de forma excesiva y logran una alta eficacia discursiva, centrándose en los principales reduccionismos políticos articulados por la inclusión, al tiempo que, vuelven a imponer, bajo la condición/situación de vulnerabilidad, nuevas lógicas de producción camufladas de anormalidad y esencialismo, ahora, mediadas y constituidas bajo criterios de representación sociopolíticos que reinstalan sistemas de razonamientos de tipo dicotómicos. Algunos *fetiches epistémicos de la inclusión*, están determinados por los diversos tipos de ficciones ideológicas y oportunismos políticos que se cristalizan al alero de la promoción de su discurso. En concreto, algunos fetiches epistémicos son: a) los argumentos acomodacionsitas que operan al interior de las estructuras que articulan procesos de opresión, distinción y exclusión, b) la recurrencia a los razonamientos mutilados que emplean la igualdad de oportunidades y los universalismos aplicados a los derechos para promocionar un significado acerca de las múltiples finalidades de la inclusión, c) la sujeción de la construcción investigativa desde el individualismo metodológico que sobre-representa la condición de vulnerabilidad descodificada en nuevos abyectos sociales, d) la inclusión a las mismas estructuras educativas y sociales que generan poblaciones excedentes mediante mecanismos de acomodación y aceptación, e) sobre-imposición de un marco de valores acríticos que no interrogan las relaciones estructurales y los procesos multidimencionales de la exclusión, f) presencia de un marco normativo epistemológicamente basado en la redistribución de derechos, al tiempo que, sus sistemas de razonamientos, no logran explicar la profundidad de las fracturas sociales, etc. Frente a estos factores, cabe preguntarse: ¿Cuáles son, entonces, las imágenes construidas de acuerdo a los artificios desarrollados en el actual discurso de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresan las nociones mutantes, inusuales y contradictorias más comunes forjadas al interior del campo de investigación de la Educación Inclusiva? y ¿qué elementos del debate no son debatidos al interior del campo de la Educación Inclusiva?

4.3.-Hacia una Caracterización de los Elementos que Participan de la Producción del Espacio de la Educación Inclusiva

Tanto el *"espacio"*[25] (Santos, 1996) como la *"espacialidad"* (Jiménez y Novoa, 2014) constituyen un campo inexplorado por la investigación sobre Educación Inclusiva, puesto que, remiten a un análisis epistémico y topológico sobre las relaciones existentes entre determinados saberes, conceptos, ideas y campos de conocimiento. Implícitamente, la construcción etimológica, semántica y semiológica de ambos conceptos, remite a la comprensión epistémica de categorías tales como: a) extensión, b) terreno, c) geografía, d)

[24] Se analiza el concepto desde lo expuesto por Žižek (1994) en el libro: *"La ideología. Un mapa de la cuestión"*, publicado por Fondo de Cultura Económica.

[25] Realidad relacional compuesta por diversos dominios y/o perspectivas. En este sentido, es menester destacar que, el espacio y territorio no siempre esta constituido por una realidad concreta, así como, la perspectiva queda según Vergara (2010) definida como un concepto o categoría teórica.

territorio y e) relaciones. En términos de Foucault (1968), el estudio de la espacialidad epistémica y metodológica de la Educación Inclusiva, conlleva a un análisis *"de los tipos de discursos con el valor expresivo de cada uno, análisis de los tropos, es decir, de las diferentes relaciones que las palabras pueden tener con un mismo contenido representativo"* (p.85). Desde esta concepción, instala un interés sobre los énfasis que adopta la producción del saber sobre Educación Inclusiva, a través de las diversas regiones que componen su campo de conocimiento.

En este trabajo, el concepto de espacio (Santos, 1996; Cataia, 2008; Jiménez y Novoa, 2014), se analiza en referencia a los aportes de la Escuela de la Geografía Brasileña, impulsada por Milton Santos[26]. El propósito de comprender los diversos elementos que configuran el espacio de la inclusión, resulta clave en el estudio de las condiciones de producción epistemológicas que definen las diversas formas de construcción del saber que, tal como ha sido comentado a lo largo de este capítulo, se fabrica diaspóricamente, mediante sistemas de préstamos, reciclajes y proposiciones híbridas de conceptos y marcos teóricos. Estas ideas, reafirman que, circunda mayoritariamente, una retórica sólida y un saber ambiguo sobre el pensamiento intelectual que fundamenta el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Pensando gramaticalmente, se observa la confluencia de diversos tropos (mecanismos de designación, retóricas y lenguajes) y topois (lugares o regiones del saber), que devienen en la constitución de un habitus y de un mercado lingüístico particular.

En este sentido, los mecanismos de hibridación del saber epistémico que define la naturaleza de la Educación Inclusiva, están determinados por la superposición y ensamblaje de enfoques que, expresando un interés y campo de lucha común, mezclan proposiciones, modalidades de enunciación y estrategias de teorización, al tiempo que confunden lenguajes, dispositivos político-ideológicos y mecanismos de fabricación del saber, con los modelos de mayor representatividad al interior del campo de batalla de la inclusión, como lo son, las teorías de ajuste/aceptación y el modelo epistémico tradicional de la Educación Inclusiva. Estas tensiones, exigen develar por dentro, cuáles son los elementos de representación y cómo éstos, interseccionan entre las diversas regiones que constituyen el campo de investigación de la inclusión.

Desde la Escuela de la Geografía brasileña (Santos, 1990, 1994 y 1996), el concepto de espacio, se define a partir de las siguientes características epistémico-conceptuales: a) relación dialéctica, b) prácticas de resistencias, c) mecanismos de relegamientos, d) red de relaciones sociopolíticas y e) realidad relacional. Todas estas ideas, constituyen ejes analíticos claves para comprender el real significado que adopta el espacio en la fabricación del conocimiento de la inclusión y su naturaleza funcional, que permite analizar cómo operan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, así como, los mecanismos de relegamiento y resistencia frente a la ejecución de un determinado derecho, entre otras. Según Jiménez y Novoa (2014), el espacio se define

[26] Geógrafo brasileño, académico e intelectual de referencia en temáticas de globalización, tercer mundo y espacialidad.

como una realidad relacional de tipo dinámica, en la que convergen relaciones sociales, de poder y sistemas de producción, dotadas de significado, producto de un entramado socio-histórico particular. Silveira (2008), explica que, el carácter dinámico de la producción espacial de la inclusión, es decir, definido por los sujetos y contextos específicos, que convierten según una situación sociopolítica determinada, a unos como *"incluidos"* y a otros, en *"excluidos"*, refleja un análisis binarista e invariable epistémicamente. En tal caso, la autora, a través del carácter dinámico del espacio, invita a reconocer las siguientes dimensiones analíticas que conformarían sus geografías de configuración (Jiménez y Novoa, 2014):

¿Quién?	→	Alude a los sujetos que luchan en el espacio
¿Cómo?	→	Describe los mecanismos o estrategias que desarrollan al interior del campo
¿Dónde?	→	Implica un análisis sobre los lugares que dichos sujetos habitan y el tipo de posiciones relacionales que establecen
¿Por qué?	→	Sitúa en las causas que motivan las luchas
¿Para qué?	→	Refiere a las finalidades que orientan su lucha

Cuadro 2: Elementos que definen la interpretación de los mecanismos de producción espacial contextualizado al estudio de la Educación Inclusiva

Es menester destacar que, el espacio se construye a partir de fuerzas temporales que fabrican una determinada interpretación sobre su creación, funcionamiento y mecanismos de transformación, es decir, *"implica aproximarnos al análisis territorial entendiendo al territorio con vida, en contraposición de uno inerte; un territorio en acción, viviendo. Un territorio que en uso"* (Jiménez y Novoa, 2014:16). Desde esta perspectiva, todo espacio se constituye en una forma y en un contenido. La forma, se particulariza a través de los lugares que conforman el conocimiento científico de la inclusión, o bien, las regiones donde se producen las prácticas de resistencia, desarrolladas por todos los colectivos de ciudadanos. Desde otro ángulo, Milton (1996) comenta que, se define a partir de los topois, es decir, los lugares, en los que se materializa el campo de lucha de la inclusión.

El estudio sobre los mecanismos de producción espacial de la Educación Inclusiva, se compone a partir de los múltiples sistemas de relegamientos que experimentan los diversos colectivos de estudiantes y, las estrategias de resistencias[27] que éstos fabrican en su paso por la educación. Por tanto, la investigación sobre condiciones de producción

[27] Las resistencias desde el punto de vista de Deleuze (2002) se constituyen como líneas de fuga, mientras que, desde la perspectiva de Foucault (1968), se convierten en micropoderes de carácter multidimensional.

epistemológicas de la inclusión, sugiere el estudio de las geografías de las resistencias y los múltiples usos que sus diversos actores hacen acerca del territorio que habitan. Con el propósito de avanzar hacia la consolidación de argumentos más amplios para pensar la Educación Inclusiva, exige promover la caracterización de tres espacios significativos, tales como: a) el *espacio de la exclusión* (aquello que desconocemos e intentamos erradicar), b) el *espacio de la inclusión* (constituido como dominio de lo conocible, reducido a la incorporación de colectivos excedentes a las mismas estructura educativas, sociales y ciudadanas que generan exclusión) y c) el levantamiento de un *tercer espacio donde se materialice una nueva arquitectura educativa, denominado heterotópico*, sin este último, no es posible construir la Educación Inclusiva y, mucho menos, concebirla como un dispositivo de reforma de todos los campos de la vida ciudadana y de las dimensiones que forman las Ciencias de la Educación. Desde otro ángulo, la definición y descripción del objeto de la de la Educación inclusión, converge sobre la construcción de una realidad relacional significada como *"frontería"* (articulación de lugares otros o indeterminados), concebido como algo que se forja al margen del territorio tradicionalmente habitado, posibilitando la lucha continúa, la conjugación de sus múltiples sistemas de razonamiento y elementos que definen su actuar performativo[28].

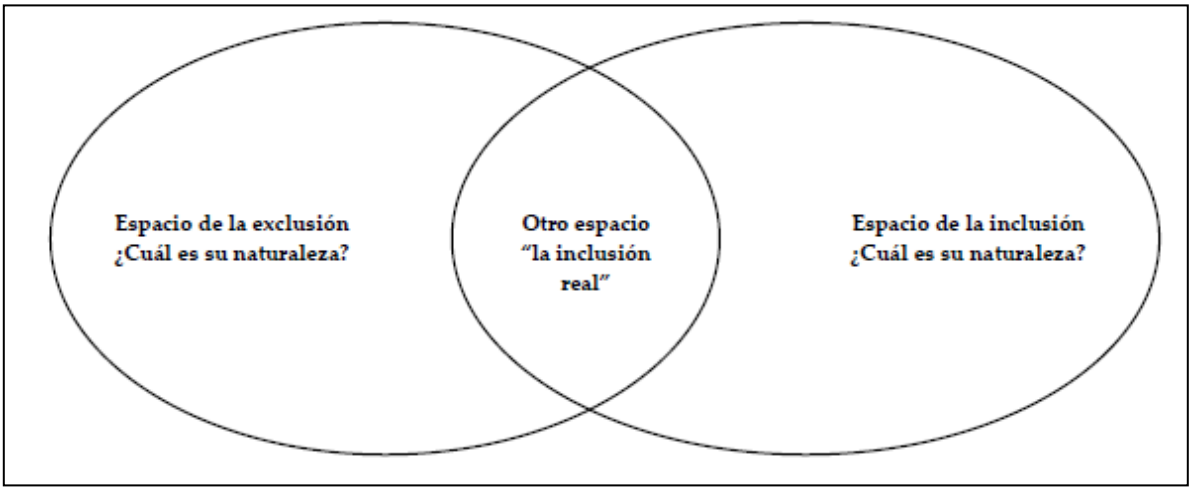


Figura 9: Intersecciones entre espacio de exclusión, espacio de inclusión ficticia y consolidación del no-lugar, es decir, el verdadero espacio de la inclusión, un espacio otro

Pensar heterotópicamente la inclusión, es consolidar un pensamiento, un sistema argumental y una práctica otra o alternativa, para hacer florecer todos los ejes que este enfoque plantea, es decir, consolidar un espacio no existente. De hecho, todos los espacios construidos por la inclusión operan sobre espacios, modelos y estrategias mutiladas (Bauman, 2012), que vuelven a imponer lógicas desgatadas para dar respuestas a los

[28] Se toma prestado de la contribución sobre filosofía del lenguaje de Austín el concepto de "performatividad", a través del cual, se analiza cómo el propósito finalístico de la inclusión, opera de forma performativa, es decir, su lenguaje y organización sociopolítica de sus argumentos generan cambios, o bien, construyen una nueva realidad relacional para concretar dichas transformaciones.

múltiples desafíos que enfrenta la educación, a través de su constante actualización. La concepción heterotópica de este enfoque, se construye mediante un préstamo semántico y epistémico, a la contribución desarrollada por Michel Foucault, en el documento: *"Los espacios otros"* (1967), de lo cual se puede afirmar que, la naturaleza de la inclusión, además de actuar como un dispositivo de resistencia ante los modelos teóricos, económicos, políticos, éticos y pedagógicos dominantes, así como, prácticas que privilegian a unos estudiantes y excluyen a otros, sugiere la construcción y consolidación de otros lugares, espacios y prácticas. En otras palabras, el interés por investigar las condiciones de producción epistémicas asociadas a dicho campo de trabajo, representa en sí mismo, un objetivo heterotópico, al tiempo que, se logré ofrecer e institucionalizar un análisis distinto científicamente, éste, actuaría como un discurso heterotopológico[29]. Mientras que, el discurso institucionalizado, de tipo acrítico, reducido políticamente a la sobre-representación de la diversidad y las diferencias, ambas categorías parte de políticas de representación sociopolíticas del diferencialismo, refuerzan y dan continuidad al sentido utópico de la Educación Inclusiva. *El espacio de la inclusión se define como un contra-espacio, es decir, un lugar fuera de todo lugar y carga interpretativa heredada*.

¿Cómo se expresa el sentido utópico de la Educación Inclusiva?, para Foucault (1967), la dimensión utópica expresa una reflexión bella, estática y carente de organizadores intelectuales subversivos que permiten mirar hacia otros rumbos. Las utopías desde la concepción foucaultiana, se construyen temporal e históricamente. Esto es, lo que define que cada campo de conocimiento delimite el espacio que ocupa, el cual, nunca es neutro. ¿Cómo se configuran los contra-espacios al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva?, ¿en qué medida, el espacio heterotópico de la inclusión, permite subvertir y borrar el legado acomodacionista de tipo estructural y los mecanismos de participación en las mismas estructuras que generan procesos de distinción, opresión y exclusión? En este sentido, la inclusión por naturaleza se orienta a la construcción de un espacio absolutamente otro, mientras que, este campo de estudio, facilita la comprensión de las heterotopías de la desviación (Foucault, 1967) instaladas al interior del espacio de la inclusión (vigente, acrítico y dominante), es decir, aquellos topois, regiones o campos del conocimiento donde se desvía el saber de la inclusión y a la vez, son marginados de la coyuntura intelectual contra-hegemónica y subversiva. Por otra parte, la formación del espacio heterotópico de la inclusión, entendió como un espacio intermedio, alternativo o un tercer espacio, promueve la identificación de los espacios que son incompatibles en la formación de este nuevo campo de acción y producción del conocimiento. ¿Cómo se expresan dichos espacios y dichas situaciones de incompatibilidad en la producción epistemológica de la inclusión/exclusión y del tercer espacio? En tal caso, el discurso promocional de la inclusión fundamentado en una ficción pedagógica, ciudadana y política, es decir, basada en inclusión a las mismas estructuras que generan exclusión, opresión y malestar, asume la dualidad de un espacio abierto, al

[29] Alude a la creación de un tercer espacio completamente nuevo, alternativo, subversivo y contra-hegemónico. Implica la edificación de una nueva arquitectura educativa en un no-lugar al interior de las Ciencias de la Educación. La heteorotopía permite acceder a la comprensión de a verdadera naturaleza de la inclusión, en términos epistémicos y espaciales.

tiempo que, mantiene afuera del derecho en la educación a múltiples colectivos de ciudadanos, producto de una matriz diferencial del poder.

Hay que interrogar la formación dispositivos que mantienen y reproducen esta situación en la configuración del espacio de la inclusión, el que, deberíamos llamar más bien, el espacio de la exclusión, pues el de la inclusión, estaría representado por una arquitectura subversiva, cuyos organizadores intelectuales permitirían resolver dichas tensiones.

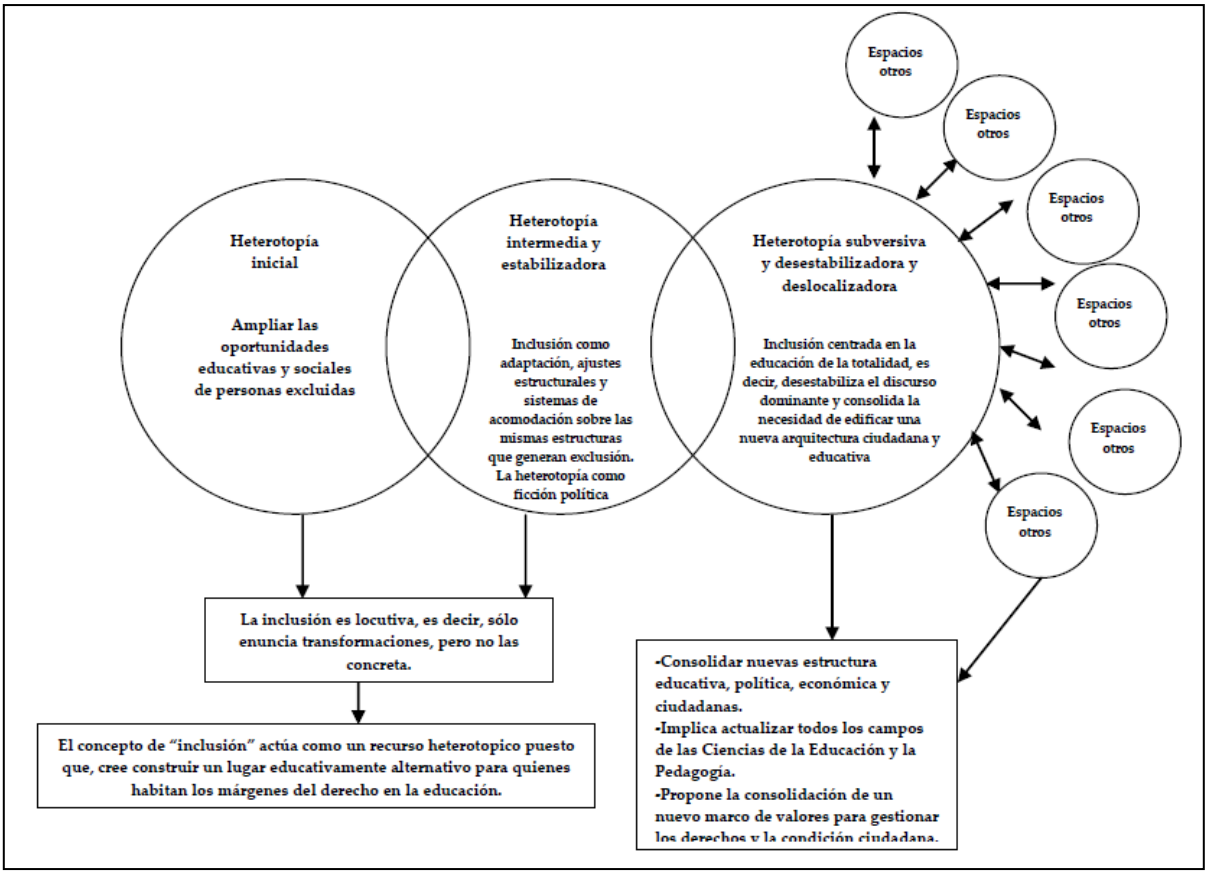


Figura 10: Transiciones epistemológicas en la búsqueda de un espacio heterotópico para la Educación Inclusiva

Retomando la noción de espacio desde la perspectiva planteada por la Escuela de la Geografía brasileña, la Educación Inclusiva producto de los mecanismos de hibridación de su saber sugiere la recomposición de su campo de producción, es decir, *"busca la producción/consolidación de un nuevo lugar, un espacio diferenciado"* (Jiménez y Novoa, 2014:43). Implica atender a los procesos de producción/reproducción que tienen lugar al interior de dicha realidad relacional, especialmente, en la fabricación de su discurso. Desde este punto, el discurso de la inclusión como espacio de comprensión de las diferencias, ha devenido en la institucionalización de un discurso que, si bien, es opuesto a la producción de estrategias neoliberales, se convierte en un dispositivo que da

continuidad a dichos mecanismos, fabricando de esta forma, *"un "nosotros" homogéneo, un espacio abstracto, neutral, eterno, que se construye por la competencia entre espacios"* (Jiménez y Novoa, 2014:52). El espacio de la inclusión es un no-lugar abierto, en constante evolución, cuya noción del tiempo, remite a la constitución de los sujetos que circundaran al interior de su espacialidad. Gracias a la dimensión de temporalidad, es que el discurso institucionalizado, ha ido progresivamente, desestabilizando y descolonizando las figuras de los sujetos de la inclusión, en un primer momento, desde los déficit (explicaciones medidas para problemas sociales, aún con fuerte arraigo en el pre-discurso de la inclusión y en el lenguaje psicopedagógico), luego avanzado hacia el reconocimiento de colectivos en situación de vulnerabilidad (imponiendo una perspectiva esencialista) y posicionando el discurso, en los mecanismos de fijación de la totalidad, como elemento de desestabilización, desprendimiento y desarme de los legados epistémicos y conocimientos intelectuales que fundamentan la visión híbrida, ambigua y reduccionista de la Educación Inclusiva como forma otra de Educación Especial. Todas estas ideas devienen en interrogantes, tales como: ¿cómo opera la temporalidad en la definición del espacio de la exclusión, la inclusión y el espacio otro que requiere? y ¿qué dispositivos analíticos permiten desentrañar la real naturaleza que define el espacio de la inclusión?

Desde esta perspectiva, el constructo *"tiempo espacial"* (Panadero, 2000), permite delimitar con mayor claridad, las periodizaciones discursivas, epistémicas, políticas y pedagógicas que, consolidan progresivamente, un determinado interés sobre el concepto de Educación Inclusiva, es decir, la idea de periodización permite comprender cómo evoluciona el espacio en términos temporales, así como, sus principales unidades semántica y gramaticales. Ejemplo de ello, es la evolución que ha tenido la categoría de diversidad, la cual, en gran parte de su desarrollo ha sido concebida en términos hegemónicos, producto del diferencialismo, constituida por los abyectos, mientras que, en la actualidad, aún sin consenso claro por diversas regiones del conocimiento, experimenta un deslinde de sus unidades gramaticales, avanzando en la desnaturalización de su potencial contra-hegemónico, entendiendo a ésta, como una propiedad intrínseca del ser humano. La concepción de tiempo espacial según Milton (1971), permite comprender cómo se crea y estabiliza un determinado discurso, epistémico o no, en momentos históricos determinados. Desde la perspectiva de Santos (1996), es posible observar que la trayectoria intelectual de la Educación Inclusiva (con sus fisuras, pliegues y revoluciones), documenta un tiempo acumulado, es decir, un período de mayor elasticidad dónde se han fortalecido diversos tipos de saberes, modalidades de teorización, mecanismos de enunciación y formas de producción de su conocimiento, los que permiten acceder y aprender del significado articulado en sus diversas periodizaciones discursivas e ideológicas. Para avanzar hacia el fortalecimiento metodológico de las dimensiones que diferencian el espacio de la exclusión, el espacio de la inclusión y el tercer espacio dónde opera la naturaleza de la inclusión, es menester distinguir, un número de dimensiones que los diferencien por forma y ritmo.

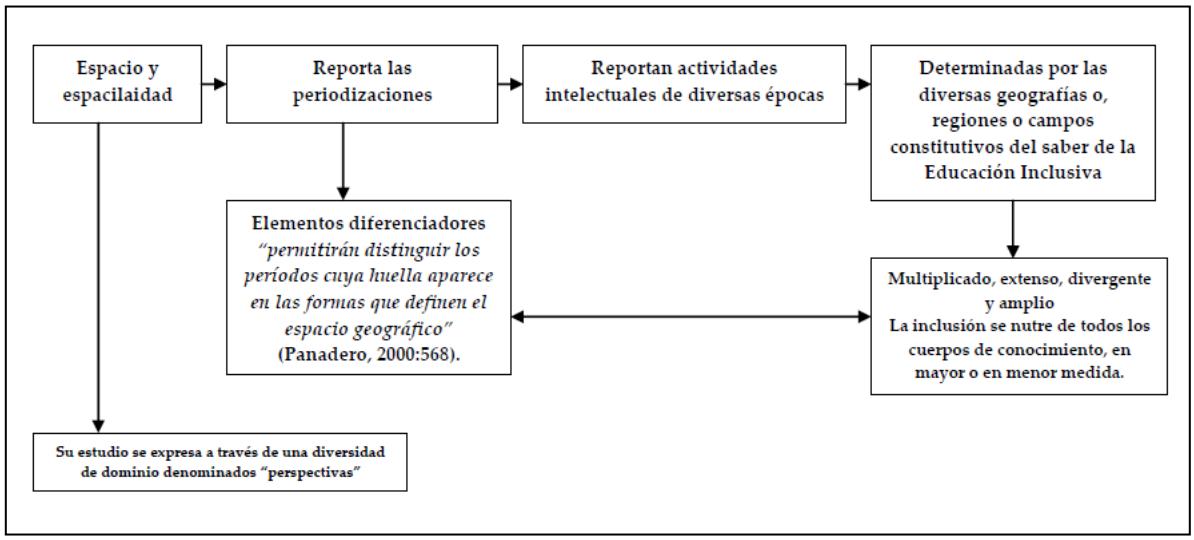


Figura 11: Elementos claves en la exploración del espacio de la Educación Inclusiva

De acuerdo con esto, el espacio de la inclusión puede ser explorado a partir de la diversos de tiempos, geografías y campos de conocimientos que confluyen sobre el mismo. No obstante, la dimensión basal de este, se construye a partir del análisis dialectal y estructural sobre las prácticas de resistencias y los dispositivos de relegamientos que demuestran las luchas, las agencias y la acción política de diversos colectivos, interseccionados bajo una misma matriz de opresión. En términos epistemológicos, la cartografización del espacio de la inclusión, expresa el propósito de consolidar una estrategia de unificación de disciplinas capaz de develar su campo metodológico. El estudio del espacio remite a la comprensión de los lugares. En este sentido, Milton (1996), sugiere el concepto de *"intencionalidad"* (Beaufret, 1985; Magalhães-Vilhena, 2003; Latour, 1991), el cual, no sólo puede ser empleado para la reconstrucción del conocimiento, sino que, más bien, para superar los simplismos teóricos y revisar las condiciones de producción del conocimiento en un campo determinado, en este caso, la arquitectura epistémica de la Educación Inclusiva. La comprensión del espacio de la inclusión, requiere: a) una implicación profunda sobre las variables interseccionales que generan opresión, en mayor o menor media, en todos los colectivos de ciudadanos y no sólo, en aquellos sobre-representados como diferentes o en riesgo de exclusión, b) el espacio de la inclusión no implica la separación o el deslinde de un campo u otro, sino más bien, la unificación de sus cargas interpretativas para construir una arquitectura educativa y ciudadana más radical, c) el espacio se configura a partir del ser, es decir, de las figuras de presencia y d) es el espacio el que da forma a la acción (pedagógica, política, ideológica, ética, etc., de la inclusión).

Elementos que definen el espacio de la inclusión:

- Se compone a partir de las prácticas de resistencias y relegamientos que experimentan todos los sujetos, entendidos desde los lentes de la interseccionalidad, es decir, exclusiones, opresiones, mecanismos diferenciales y discriminaciones múltiples, que afectan tanto a colectivos mayoritarios como minoritarios. Implica un análisis sobre la matriz intelectual de opresión que

restringe la proliferación y consolidación del tercer espacio exigido por la naturaleza de la inclusión.

- El espacio se concibe en términos de acción y agencia, es decir, las micropráctícas que desarrollan quieénes experimentan diversos sistemas de relegamientos. De acuerdo con esto, la constitución de la espacialidad demarca los criterios de la acción política que definen al sujeto de la Educación Inclusiva.

- Cada espacio esta compuesto de lugares que pueden ser interpretados como geográficas o regiones del conocimiento o simbolismos habitados por saberes o sujetos concretos.

- El espacio se va definiendo a partir de las periodizaciones que definen énfasis particulares sobre el discurso de la Educación Inclusiva y, con ello, creando nuevos círculos y mecanismos de funcionamiento sobre la producción social de la diversidad y la diferencia.

- El espacio delimita la acción, donde esta última, siempre se realiza sobre un medio concreto.

- Es necesario cartografiar el espacio de la exclusión (aquello que desconocemos) y el de la inclusión (construida desde criterios estáticos del conocimiento que imponen nuevos patrones del esencialismo).

- El espacio es una realidad relacional.

- Existe relación entre espacio y territorio, la cual, no es del todo clara, especialmente, en términos metodológicos. En tal caso, el espacio, se aproxima a una "conciencia espacial", es decir, profundiza en la comprensión de las trayectorias de determinados conceptos, perspectivas y modelos analíticos ligados a un fenómeno particular.

- La exploración de territorio permite acceder a las propiedades identificatorias del saber, como recurso de acceso a la naturaleza más intrínseca de un determinado tipo de saber.

El espacio de la exclusión implica explorar la producción de su espacio significativo. Esta búsqueda profundiza en el conocimiento que forja un espacio relacional, define e institucionaliza un conocimiento situado para explorar la exclusión como patología social sin remedios en la sociedad occidental posmoderna, así como, los tópicos que conforman la producción de su conocimiento, puesto que, la caracterización de su dominio propio, permitiría subvertir la proliferación de mecanismos de sobre-representación de la desigualdad (Kaplan, 2006), la opresión (Sousa, 2006) y la exclusión (Slee, 2010); claves epistémicas y metodológicas para *radicalizar* el pensamiento por la inclusión. En otros términos, el desafío consiste en mapear cómo se forma, muta y trasmigra el campo de la exclusión y la opresión, puesto que, con ello, podremos definir más oportunamente el tipo de intervención y edificación que permitan avanzar hacia un tercer espacio (intervención crítica), que define la naturaleza real de la inclusión, pues tendríamos recursos intelectuales y pragmáticos para resolver y erradicar dichas tecnológicas de arrastre al interior de los derechos sociales, culturales, educativos y ciudadanos. ¿Cómo se fabrica el discurso epistémico de la exclusión y de la opresión, en la estudio de la Educación Inclusiva?, siguiendo a Foucault (1968), en la obra: *"Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas"*, la retórica constituye un eje clave en la producción de la exclusión, esto es, porque el lenguaje con el que se aborda el fenómeno,

define la espacialidad de la representación, siendo crucial explorar la gramática de la dicha patología social, puesto que, se estructura y configura a partir de sus dimensiones retóricas y eufemismos marginales concretos. ¿Cuáles son los elementos de representación que gravitan en torno a la exclusión? o ¿cómo se constituyen la fuente común o el locus de producción del conocimiento de la exclusión?, éstas y otras ideas, convergen en la exploración de *"su genealogía y filiación, las causas que los han hecho nacer y las características que los distinguen"* (Foucault, 1968:91).

Según Jiménez, Luengo y Tabener (2009), la exclusión como fenómeno estructural ha estado presente en toda la historia de la humanidad, mientras que, el concepto de exclusión social, se fortalece durante los últimos veinticinco años del siglo XX. Es interesante develar cómo se origina el concepto de "excluidos", el que deviene de *"los analistas sociales -y se extiende a los discursos políticos- en los países centrales de la actual Unión Europea para algo que estaba ocurriendo dentro de sus fronteras"* (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:14). Revisando epistémicamente, el concepto de exclusión, este devela una serie de conocimientos que según Brah (2011), interseccionan con la desigualdad, más específicamente, con las dimensiones estructurales que producen el fenómeno. De esta forma, el espacio de la exclusión, en tanto, realidad relacional (Jiménez y Novoa, 2014), se forma por saberes adyacentes y acopios intelectuales de tipo sociológicos que, refieren según Subirats (2006), a elementos que propenden y/o restringen el grado de participación y autonomía, en la red de relaciones sociopolíticas que definen la naturaleza de la condición ciudadana. Desde otro ángulo, la (con)formación del espacio de la exclusión, está en directa relación, con pertenecer dialécticamente a una determinada formación estructural. Resulta paradójico desconocer cómo se forma la exclusión y se anida en las estructuras sociales, al tiempo que, gran parte de las estrategias para su abordaje, operan sobre sí misma, es decir, dan continuidad a dicha patología social crónica. En términos educativos, el carácter restrictivo del pensamiento de la inclusión, se cristaliza mediante la *inclusión de sujetos en riesgo a las mismas estructuras educativas que generan dichos procesos de arrastre, opresión y distinción*, al tiempo que, el campo de lucha se torna frágil y tímido políticamente, para avanzar hacia la consolidación de un espacio ciudadano, ético, político y educativo, de tipo heterotópico y completamente, radical.

La naturaleza funcional de la exclusión, se articula a partir del binarismo topológico[30] y de una contraposición dialéctica entendida a partir de relaciones tales como, *"dentro-fuera"*, *"incluido-excluido"*, *"relegado-resistente"*. Al ser dinámico y multidimensional, la carga analítica con la que se interpreta el fenómeno de la exclusión, no puntualiza únicamente en aquellos que sobran, o bien, se constituyen como colectivos o sujetos sobre-representados en el margen. Debido al dinamismo, el fenómeno, en tanto, eje analítico, la exclusión, los márgenes y las posiciones que definen las múltiples situaciones de exclusión, varían de acuerdo al contexto y a la espacialidad desde la que se interpretan. De acuerdo con esto, *"Castel le echa en falta –al término y a los discursos más extendidos que lo*

[30] Análisis débil y simple referido a las oposiciones que se articulan entre los aportes que efectúan los diversos campos del conocimiento que participan de la configuración del objeto de la inclusión.

toman como centro- no distinguir con mayor nitidez la situación periférica" (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:17), criticando como los *"discursos exclusionistas difusos no aporten referencias a cómo un núcleo de integrados produce a los excluidos"* (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:17).

Todo esto, demuestra que, el discurso del Otro, legado desde los estudios de la alteridad, también se ha desgastado epistemológicamente, pues ese Otro y sus dispositivos de fabricación, variarán de acuerdo al carácter contextual de la situación que se examine. Sobre este particular, la investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, exige crear las bases de la *ética de la inclusión*, determinando cuáles son los temas claves en la proposición de un marco ético otro, que supere la visión estática y esencialista del Otro. En términos políticos, el desconocimiento de las condiciones de producción del fenómeno estructural de la exclusión, su campo y espacialidad, operan como tecnologías de continuidad del modelo neoliberal, al tiempo que, instrumentalizan el pre-discurso de la inclusión, convirtiéndola en una ficción política, que no ofrece salidas frente a sus posiciones relacionales. Frente a esto, *"son muchos quienes se encuentran cómodos con el uso del término y no encuentran problemática su laxitud o su falta actual de mordiente: «en esa ambivalencia de continuidad y novedad que ofrece el concepto de exclusión, reside precisamente su interés y su creciente uso por parte de analistas y operadores políticos» (Subirats 2004, p. 138)"* (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:16). La subversión del concepto de exclusión, se encuentra en directa relación según Castells (1998), con el interés de re-escritura del contrato social (bases de la ciudadanía).

Por otra parte, surge la necesidad de mapear desde los márgenes mismos, las *realidades epistémicas* (Vergara, 2010) que forja el estudio de la exclusión. Hasta aquí, las revisiones meta-teóricas sobre el concepto, documentan que, al igual que la construcción diaspórica de la inclusión, este se construye de forma similar, es decir, es un tópico analítico abordado por casi todos los campos de estudio, disciplinas y prácticas profesionales; situación que ha devenido en la sobre-representación y esencialización del término, constituyéndose en una categoría difusa, amplia y relativista. El desafío es caracterizar el marco de valores que sustenta la producción (sociopolítica, epistémica y metodológica) de la exclusión, en todas sus dimensiones de estudio. Tanto el espacio de la inclusión como de la exclusión, se muestran como realidades relaciones inestables, producto de la aceptación de una

> […] la contraposición dialéctica dentro-fuera, integrado-excluido, para denunciar el fracaso de una sociedad que se pretende de derechos universales más allá de su proclamación retórica; pero también consideramos que el entendimiento de ese fracaso pasa por señalar sus causas, analizar el recorrido histórico global, el de colectivos concretos y el de los individuos. Y más allá de la crítica discursiva estamos por explorar y apoyar las posibilidades de superación de tal fracaso social genérico, y, dentro de él, del fracaso que constituye la exclusión educativa (Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:18-19).

Según esto, la Educación Inclusiva, entendida desde su verdadera naturaleza, es decir, como *tercer espacio* o *espacio otro*, requiere de la creación de dispositivos metodológicos concretos que ayuden a comprender y resolver, a través de una nueva arquitectura epistémica, las tres dimensiones del cambio planteadas por Subirats (2006), tales como: a) *complejidad* (elementos de desigualdad, opresión y exclusión que organizan el desarrollo de todos los campos del sociedad, la educación y la ciudadanía), b *subjetivación* y c) *exclusión* (interpretada como un dispositivo de transición y diáspora, que se construye analíticamente a través de una nueva lógica de producción dentro-fuera, en deslinde de los clásicos sistemas de subordinación y desigualdad). La tríada de elementos mencionados, otorgan pistas para construir dispositivos metodológicos que permitan comprender el funcionamiento de la exclusión al interior del régimen biopolítico que condiciona el desarrollo educativo actual, hacia otras perspectivas de diálogo y análisis. Se necesita romper con la retórica y los eufemismos que sustentan el espacio de la inclusión y el espacio de la exclusión a partir de la lógica del dualismo, reafirmando de esta forma que, el *"estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión"* (Tezanos, 1999; citado en Jiménez, Luengo y Tabener, 2009:20).

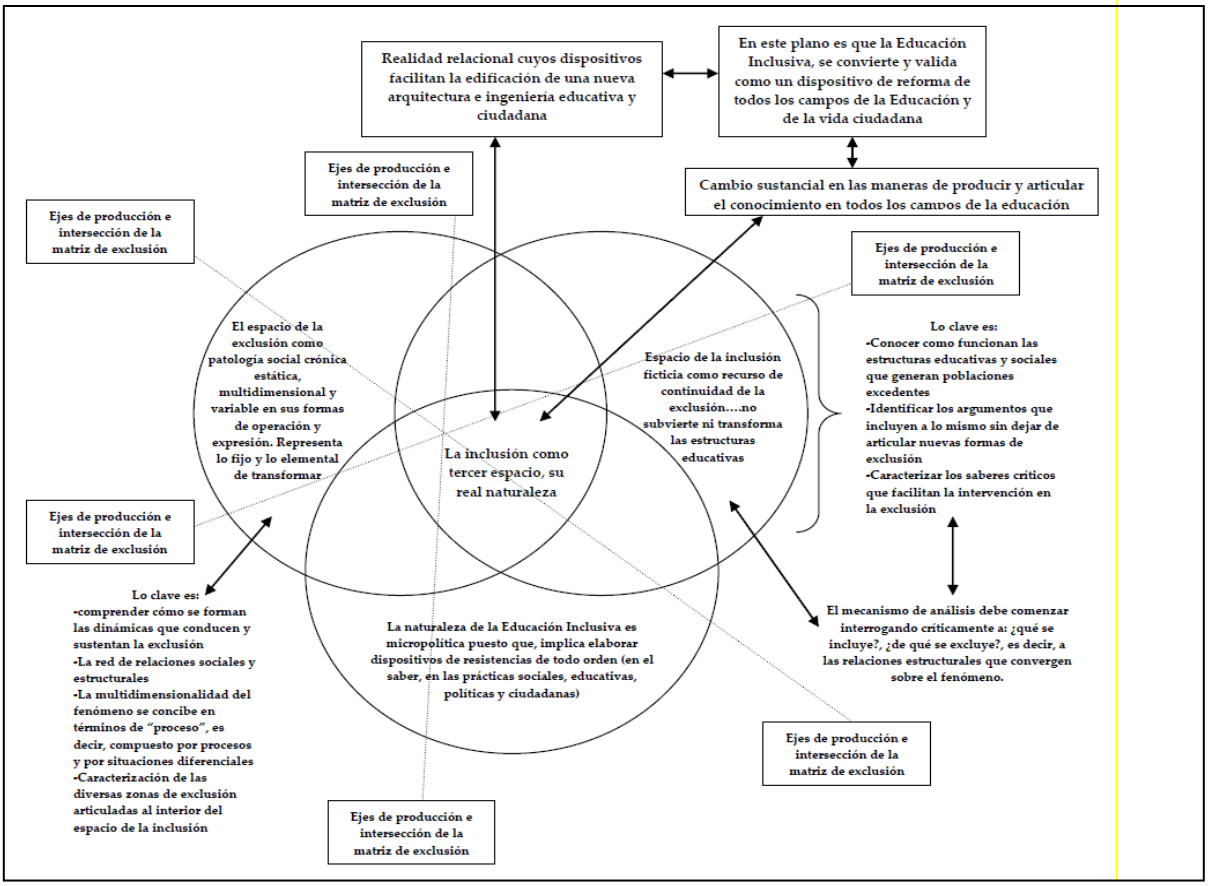


Figura 12: La inclusión como tercer espacio. Su "verdadera" naturaleza

Finalmente, el concepto realidades epistémicas (Augé, 2002; Feal 2005; Vergara, 2010), permite comprender cómo se instalan procesos de cambios al interior de los modos de producción del conocimiento e interpretación de determinados fenómenos. Las realidades epistémicas (Maffesoli, 2004) permite situar el análisis multidimensional de la exclusión y la formación de su espacios en marcos sociopolíticos y culturales de referencia, esto, en parte, permite alinear las cargas semánticas que forman su marco de valores y las intersecciones que, producto de los acopios de los diversos campos del conocimiento que lo estructuran, articulan procesos de opresión, marginación y subalternización del saber. En este sentido, la investigación sobre funcionamiento de la exclusión, según Maffesoli (2004), reafirma la idea del locus, es decir, del espacio que define su funcionamiento, prestando atención a las condiciones socio-históricas que afectan a la constitución y existencia y continuidad del fenómeno, *"no solamente a una característica de la época, sino que al hecho ya señalado que nada podría ser realmente pensado y comprendido si no se lo sitúa con relación a ese marco"* (Vergara, 2010:167).

Traduciendo las vinculaciones entre espacio y territorio de la inclusión y de la exclusión, es posible afirmar que, el primero es un lugar de apropiación y reconocimiento. De esta forma, la apropiación converge sobre transformación y consolidación de algo propio (se orienta a la identidad epistémica y naturaleza del fenómeno en estudio), mientras que, el reconocimiento, otorga criterios para promover los procesos de diferenciación o similitud, según la naturaleza de un enfoque. Este último, resulta crucial si deseamos explorar los *criterios de transitividad epistémico-metodológica* entre los organizadores intelectuales de la Educación Especial planteada como inclusiva, o bien, de Educación Inclusiva planteada como Educación Para Todos. Las categorías de reconocimiento y apropiación son claves en la desnaturalización de la identidad y las intersecciones de diferenciación epistémicas entre múltiples proposiciones que convergen frente a un mismo fenómeno. De acuerdo al interés de este acápite, ambas nociones pueden emplearse para cartografiar la naturaleza y los elementos de diferenciación entre los tres espacios requeridos el estudio epistémico de la Educación Inclusiva, como son: a) el espacio de la exclusión, b) el espacio de la inclusión (concepto flotante que da continuidad a la exclusión) y c) el real espacio de la inclusión, entendido como un tercer espacio, o espacio otro, donde se materialicen todos los enunciados de transformación radical que ésta propone. De lo contrario, la lucha por la inclusión se articulará como una ficción política más de los modelos neoliberales y de los dispositivos de teorización de mayor dominancia instalados en su territorio híbrido, ambiguo y diaspórico.

El estudio de las intersecciones epistémicas entre la espacialidad de la exclusión, la inclusión y el tercer espacio (lo clave en la construcción de un nueva arquitectura ciudadana y educativa), requiere de la identificación de los mecanismos de *co-relación*, *co-existencia* y *co-respondencia*, entre sus diversas intersecciones epistémico-metodológicas, destinadas a superar las disyunciones y consolidando de esta forma, una estrategia de unificación.

4.4.-El Conocimiento de la Educación Inclusiva se Construye Diaspóricamente

El concepto de diáspora (Safrán, 2012; Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Bruneau, 2004; Brubaker, 2005; Mera, 2007; Walsh, 2013), ha sido ampliamente desarrollado por los estudios culturales[31], antropológicos y postcoloniales, para referirse a los dispositivos (Agamben, 2006) que producen poblaciones dispersas, en diversas latitudes geopolíticas del mundo. Según Safrán (2012), el concepto de diáspora ha devenido en un instrumento teórico-metodológico, cuya carga analítica, consagró uno de los paradigmas más relevantes de la postmodernidad (Sorj, 2007; Follari, 2007; Mera, 2011), para interpretar la dispersión judía y africana. Mera (2011), explica que, semánticamente, la categoría de diáspora, ha experimentado una multiplicación de campos de interpretación, aludiendo a la dispersión de la población en un espacio determinado (visión normativa), a partir de lo cual, se hace preciso describir cómo se forjan los centros o locus de producción que articulan la dispersión del saber epistémico constitutivo de la Educación Inclusiva. En términos epistemológicos el concepto de *"diáspora"* (Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Chivallon, 2002) coincide con la noción de *"constructo provisional"* desarrollado por Bourdieu (1993), concebido como una idea o un conocimiento que va y viene, erradicándose cuando el análisis se institucionaliza y adquiere un cierto estatus de dominación intelectual, respecto de un campo particular. Desde la perspectiva de Chambers (1992), el estudio de la dispersión del saber constitutivo de la Educación Inclusiva, a través de diversas regiones del conocimiento, actúa como una herramienta de pensamiento, permitiendo clarificar las unidades de formación, espacios de intersección entre una disciplina y otra, las dimensiones relacionales y sus *mecanismos de deslocalización*. La diáspora como estudio teórico, otorga recursos para deslindar un determinado análisis que se torna dominante, al tiempo que, no ofrece una explicación clara y oportuna sobre sus mecanismos de producción y organizadores intelectuales.

En este apartado, el análisis del saber diapórico, híbrido y ambiguo de la inclusión, en tanto, campo de conocimiento, se emplea mediante una estrategia de *"préstamo epistémico y semántico"* (Sousa, 2009; Ocampo, 2016b), es decir, se utilizan los mecanismos de análisis desarrollados por la diáspora para interpretar la dispersión de dicho campo de conocimiento, contextualizando su vocabulario y condiciones de producción. Con el objeto de explicar y describir la constitución de la diáspora de la Educación Inclusiva (aplicada a la construcción de su conocimiento), se recurrió a los aportes del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), con el objeto de develar situacionalmente, los dispositivos de conectividad, continuidad y desarme, producidos a partir de la interacción entre diversas cuerpos disciplinares que definen intersecciones epistémicas específicas. Finalmente, se propone el concepto de *"diáspora epistémica"*[32], entendido como un dispositivo de análisis

[31] Campo de investigación de tipo interdisciplinario orientado a la producción de significados articulados temporalmente por grupo social particular.
[32] Concepto introducido por el autor de este capítulo, a través de su tesis doctoral desarrollada en la UGR, España.

en la fabricación y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva. Es menester, concebir esta categoría, como un concepto en construcción.

Según Toro (2002), es, a partir de la década de los años ochenta que, el concepto se diversifica, tanto en su extensión como intención, concibiendo la diáspora como nuevas expresiones de hibridación. La diáspora como dispositivo analítico y de teorización (Safrán, 2012), aplicado al estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, implica identificar cómo operan aquellos constructos *"estáticos"* que adoptan un sentido esencialista, o bien, con argumentos estrechos, en la configuración del campo discursivo de la misma. Un ejemplo de ello, lo constituye la versión acrítica de su discurso, el cual, fundamenta y organiza su actividad intelectual, a partir de la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (convirtiendo a este, en un modelo estático y rígido), lo que refuerza un sentido semántico, gramatical, ideológico, político, epistémico y pedagógico híbrido, al imponer y dar continuidad a organizadores intelectuales muertos y estáticos que no interrogan las relaciones estructurales donde tienen lugar las múltiples intersecciones de opresión, marginación y exclusión. Estas ideas refuerzan la concepción que, explica que, el conocimiento de la Educación Inclusiva, es un conocimiento de cara a los problemas emergentes de la educación, en términos más abarcativos, representándose epistemológicamente, como un *saber inconcluso, abierto, nómada y en constante redefinición*[33]. Es un conocimiento que se va fabricando de acuerdo a las tensiones del tiempo histórico y sociopolítico que acoge.

Rescatando los conceptos de *"hibridación"* y *"comunidad"* de Gómez Peña (1996), es posible acceder a la formación de los "border", donde la primera, refiere a los mecanismos de fabricación del saber y, la segunda, a las diversas regiones, cuerpos o campos de conocimiento que confluyen sobre el objeto de la Educación Inclusiva. La hibridez[34] en este sentido, puede ser interpretada como el resultado de la ambigüedad (producto de la contradicción entre los diversos lentes que cada campo y sus fronteras empelan para acceder ala construcción del fenómeno de la inclusión) y como una estrategia orientada a deslindar las rupturas del saber hegemonial (crítico[35] y acrítico[36]) que convergen sobre el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva. La mediación de ambos, permite comprender las intersecciones del saber que forjan nuevas zonas indeterminadas o espacios alternativos que develen la naturaleza que define la autenticidad de dicho saber.

---

[33] Características intrínsecas del conocimiento de la Educación Inclusiva.

[34] De acuerdo con De Toro (2002) y Gómez Peña (1996), el carácter híbrido del discurso de la Educación Inclusiva, actúa como instrumento preformativo de lo diaspórico, puesto que, puesto que supera la visión ontíca de la confusión, dispersión y migración de ciertos tipos de saberes, al tiempo que describen un nuevo orden de producción sobre la inclusión.

[35] Corresponde al discurso que otorga elementos para politizar el fenómeno, centrándose en las relaciones estructurales que generan procesos de exclusión, así como, por constituirse en valores epistémicos de tipo subversivos y contra-hegemónicos, de tipo temporales. Veáse tabla de diferenciación.

[36] El saber hegemonial acrítico de la Educación Inclusiva, proviene del fetiche pedagógico creado por la Educación Especial, el cual se reduce a la inclusión de los tradicionales colectivos en situación de riesgo a las mismas estructuras sociales, culturales, educativas y económicas que generan procesos de exclusión y arrastre a las afuera del derecho.

Según esto, la inclusión, entendida como movimiento de reforma, es decir, de transformación radical de todos los campos de la vida ciudadana y educativa, actuaría como un dispositivo heterotópico (Foucault, 1975), es decir, un espacio alternativo, otro, o bien, un tercer espacio. En tal caso, *"la categoría de "border" se revela como un lugar privilegiado de la performancia, del experimento, del re-habitar, de la traslación, de la reinvención y recodificación"* (Toro, 2002:40).

De acuerdo con esto, la diáspora epistémica (concepto desarrollado por el autor de este capítulo), exige conjugar un modelo *"epistémico-cultural"*, basado en los ejes de diferenciación y otro, de corte *"epistémico-científico"*, orientado a la comprensión de las relaciones analógicas que confluyen sobre las intersecciones originadas entre los diversos campos de conocimiento y sus raíces en el estudio de la inclusión, intentando desmantelar las fronteras disciplinarias que ocasionan dicha dispersión epistémica. *La naturaleza de la inclusión como fenómeno sociopolítico es dialectal, estructural, micro-político y diaspórico y heterotópico.* Entre las principales características de la diáspora en términos epistémicos, destacan:

- Un concepto de permite estudiar la dispersión del saber a través de diversos campos y/o territorios del conocimiento
- Un instrumento analítico que permite explorar los mecanismos de desterritorialización del saber o de los saberes claves que participan de la configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva
- Un mecanismo de exploración sobre los dispositivos de migración de saber, sus estrategias de hibridación/travestismo y procesos de opresión entre sus diversas fuerzas convergentes, al momento de poder desnaturalizar la identidad científica de la Educación Inclusiva
- Coincide con el surgimiento de nuevas identidades epistémicas de tipo diaspóricas, lo que exige de la aplicación del análisis topológico para explorar los mecanismos de entrecruzamiento de campos en la formación del objeto de la inclusión. Por otra parte, el reconocimiento de los dispositivos de opresión y marginación de determinados saberes, especialmente, aquellos que permiten intervenir en la producción de la exclusión, reafirman la necesidad de des-institucionalizar las bases del discurso oficial, predominantemente acrítico, para re-pensar y re-fundar el pensamiento de la Educación Inclusiva, en términos epistémicos y científicos.
- Implica explorar detenidamente, los procesos de fragmentación de determinados ejes de producción del saber al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva y que afectan a la desnaturalización y consolidación de un cuerpo de pensamiento en toda su exactitud.

Sorj (2007), explica como el movimiento analítico de la diáspora, deviene en la cristalización de una naturaleza híbrida en la formación de nuevos conceptos, saberes y campos de conocimiento. En este sentido, la visión normativa del campo, concibe la acción diaspórica como una dispersión (Sorj, 2007; Mera, 2011), de la mano del debate filosófico postmoderno (Safrán, 2012), orientada al fortalecimiento e institucionalización de políticas de reconocimiento de conceptos, saberes y campos de conocimiento marginados,

oprimidos y destruidos por los imperialismos intelectuales dominantes que, afectan a la construcción del conocimiento y del pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, el conocimiento que se construye al interior de dicho campo, actúa diaspóricamente (Ocampo, 2016a), es decir, a través de mecanismos de dispersión del saber, puesto que, el campo de conocimiento de la inclusión, por naturaleza, se construye transdisciplinariamente (Morin, 1977), es decir, a través de la convergencia de diversos campos de conocimiento que comparten en común, una misma empresa intelectual, tanto en su versión, crítica como acrítica, al estudio y combate de la exclusión. Por tanto, su objeto de trabajo exige caracterizar el *"espacio de la inclusión"* y el *"espacio de la exclusión"*, con el propósito de desnaturalizar su espacio epistémico y con ello, consolidar una nueva edificación educativa, política y ciudadana, enmarcada en un propósito heterotópico de la naturaleza de la inclusión, tal como lo muestra la siguiente imagen.

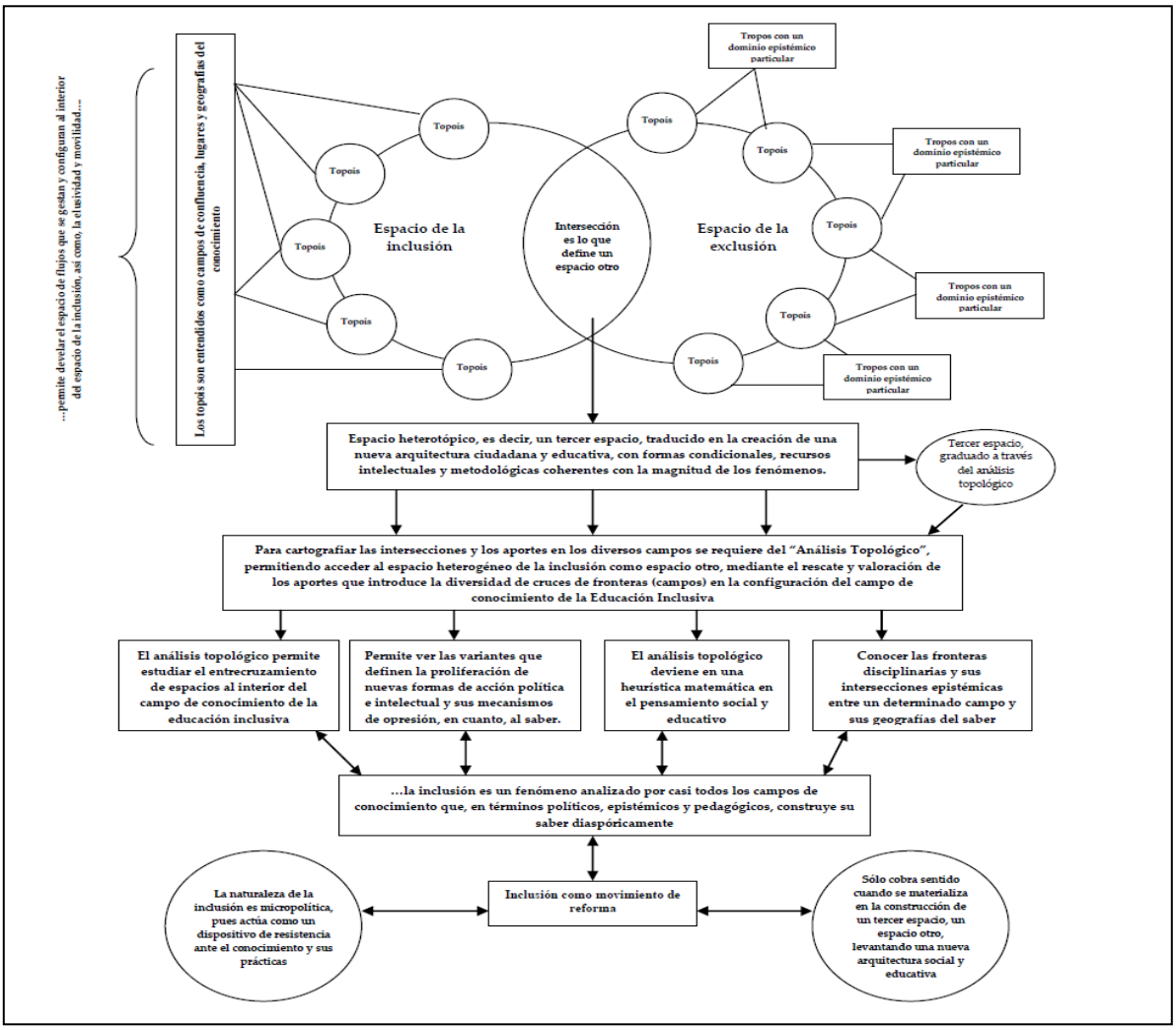


Figura 13: Elementos constitutivos en la intersección del espacio heterotópico de la Educación Inclusiva

Todos estos argumentos iniciales, reafirman la presencia de *dispositivos de inestabilidad* sobre la identidad científica que compone la cara real de la Educación Inclusiva, más allá, de sus clásicos sistemas de imposición e institucionalización epistémicos, legados o no, por sus principales paradigma fundantes[37]. En términos pedagógicos, la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (Slee, 2010), de la Psicopedagogía y de la Psicología, para pensar la Educación Inclusiva, han contribuido a la consolidación de *redes de hibridación del saber*, restringiendo el afrontamiento de mecanismos que propician la estabilidad de su identidad pedagógica, política, epistémica, metodológica y ética. Frente a lo cual, cabe preguntarse: ¿cuáles son los mecanismos de estabilidad y estabilización que participan en la definición de la identidad científica de la inclusión?, ¿qué tipo de contenidos (con)forman la agenda hegemónica, contra-hegemónica y subversiva de la coyuntura intelectual para pensar su identidad científica? Sorj (2007), agrega que, reducir el estudio de la diáspora únicamente en referencia a la identidad, anula sus ejes de historicidad y materialidad que afectan a determinados contenidos intelectuales o saberes críticos para estudiar y transformar la Educación Inclusiva, entendida desde una naturaleza micropolítica y heterotópica. Un aspecto interesante en la constitución epistémica y retórica de la diáspora, es que, ofrece un corpus metodológico para cartografiar las múltiples formas de opresión del saber al interior de la producción discursiva y epistémica de la inclusión.

En este contexto, la afirmación: *"el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente"*, es decir, a través de estrategias que tienden a dispersar el saber por diversas regiones epistémicas que coadyuvan a la definición y funcionamiento de su campo de conocimiento (híbrido y mutante hasta ahora), coincide con lo expuesto por Feyerabend (1993), respecto de la institucionalización al interior de campo de la inclusión, de sistemas de opresión, dentro diversos saberes, especialmente, aquellos que permiten intervenir en las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes, así como, en los dispositivos micro y macro estructurales que participan del espacio de la exclusión y definen su naturaleza multidimensional, aún desconocida en términos metodológicos. ¿Qué elementos configuran la condición diaspórica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresa dicha situación?, ¿qué mecanismos y dispositivos han contribuido a su invisibilización?

Un aspecto relevante a considerar en la producción epistemológica de la Educación Inclusiva, consiste en la identificación al interior de su campo y espacialidad, de la presencia de *saberes oprimidos*, *saberes dominantes* y saberes que se empelan con el propósito de dar continuidad a la invisibilización de su estatus epistémico, denominados por el autor de este trabajo, como *"esencialistas"*, producto de saberes cerrados, mutilados y con escaso diálogo epistémico. En el caso de los primeros, constituyen saberes que resultan claves para transformar el marco teórico de la inclusión y la producción de ficciones

[37] Se coincide con Slee (2010) al señalar que, el paradigma fundamente en la regionalización epistémica del conocimiento pedagógico de la inclusión, esta determinado por la Educación Especial. No obstante, la constitución de sus paradigma de base, demuestran un carácter pluriparadigmático.

políticas articuladas bajo sus diversos mecanismos de producción, particularmente, al intervenir en la exclusión, actúa de manera flotante, híbrida y ambigua, los que se encuentran violentamente con los lenguajes y gramáticas instalados al interior de la pedagogía. Ejemplo de ello, son todas las epistemologías de colectivos subalternos, tales como, queer, feminista, interculturalidad crítica, proyecto decolonial, entre otras. Mientras que, los saberes aportados por la Educación Especial, la pedagogía, la didáctica, la justicia social tradicional, en su mayoría, consolidan campos de dominación al interior de la construcción pre-discursiva (Paveau, 2006) de la inclusión[38], actúan como dispositivos monolíticos e institucionalizantes que , legitiman los círculos de reproducción epistémica, mutilando su producción de significados contextuales, por medio sistema de injertos y préstamos epistémicos, demostrando una debilidad en las diversas formas de organización del saber a través de las diversas confluencias colectivas que participan de su objeto de conocimiento. Es menester rescatar, los dispositivos de construcción articulados por las epistemologías convertidas en subalternas[39], a través de los modos dominantes del saber logocentrista y eurocéntrico del pensamiento educativo postmoderno.

De acuerdo a los datos entregados, el concepto de diáspora epistémica[40] remite en la formación epistemológica de la Educación Inclusiva, de *"fronteras"* (Grimson, 2005), *"border"* (línea divisoria (Trigo, 1997), *"bordeland"* (zona imprecisa), *"territoritorio"* y *"espacio"*, todos ellos, enmarcados en el concepto foucaltiano de *"topois"* y *"tropos"*, lo cuales, pueden descritos desde los dominios y sub-dominios que cada campo de confluencia efectúa a la configuración del campo de conocimiento de la inclusión. Todo ello, exige promover un proceso de anarquismo epistémico (Feyerabend, 1993) para pensar y reconstruir la Educación Inclusiva. El análisis diaspórico desde la perspectiva del análisis topológico, enfrenta el desafío que, *"en lugar de la oposición identidad/flujo, debe analizarse como actúa el flujo en el interior de las identidades y como las identidades se organizan en el flujo"* (Sorj, 2007:5). Por otra parte, el análisis diaspórico aplicado a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, implica proponer disociaciones políticas e ideológicas hegemónicas, a partir de *"un análisis de las operaciones emergentes de control que explican nuevas relaciones de conectividad entre espacios discretos y organizaciones de datos"* (Mezzadra y Neilson, 2012:61), al tiempo que, facilite la comprensión de los dispositivos de bordeamiento incidentes en la proliferación de diversos entrecruzamientos de los *"topois"* que participan de la fabricación y funcionamiento del saber epistémico,

---

[38] La noción de prediscurso es clave en términos fenomenológicos, puesto que, permiten comprender cuales son los decires previos, pero no consolidados que afectan a un determinado campo de conocimiento. No constituyen discursos sólidamente construidos, sino que más bien, integrados por un conjunto amplio de acciones enunciativas, carente de constructividad epistémica.

[39] Corresponden a epistemología surgidas producto de procesos de exclusión sociopolítica, las cuales, a través e sus prácticas de resistencia, fueron consolidando una construcción epistémica de tipo subversiva, entre ellas encontramos, las epistemes queer, feministas negras, decoloniales, etc. Sus mecanismos de producción se encuentran íntimamente relacionados con las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva.

[40] Dispositivo de análisis que puede emplearse en la comprensión de las operaciones de dispersión o repartición del saber constitutivo de la inclusión en diversas regiones del conocimiento.

pedagógico, ético y político de la inclusión como movimiento de reforma y transformación de todos los campos de las Ciencias de la Educación y de la vida ciudadana.

Desde otra perspectiva, la diáspora ofrece variados ejes analíticos, para profundizar en las asimetrías articuladas entre los diversos campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva, establecimiento sistemas de diferenciación epistémicos, orientados a develar los lugares desde los cuáles se gesta y consolida el locus de enunciación para estudiar la exclusión, la inclusión, las relaciones estructurales que tienen lugar en el poder, la opresión y la indiferencia colectiva, así como, los ejes que propenden a la edificación del no-lugar que, ideológicamente, representa el verdadero espacio de la inclusión. En términos epistemológicos, se reflexiona sobre la inclusión a partir de cada campo de producción, imponiendo un marco de valores, según cada región de conocimiento, cuya debilidad enfatiza la necesidad de avanzar hacia un despeje epistémico de sus unidades semánticas, gramaticales, políticas y valores requeridos por la naturaleza de este no-lugar, que en términos filosóficos, epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos, representa la esencia del campo de batalla de la Educación Inclusiva. Hablar de inclusión es, ante todo, construir un *no-lugar*, lo que en palabras de Jiménez y Novoa (2014), representa la constitución de un espacio completamente alternativo, contra-hegemónico y subversivo.

El concepto de diáspora epistémica (Ocampo, 2016b), abre un conjunto de perspectivas para explorar cómo se emplea el territorio usado, a partir de un conjunto de lugares donde se materializa la historia y el legado intelectual de la inclusión, especialmente, desde su visión celebratoria, es decir, de mayor aceptación, dominación e institucionalizada, especialmente, *"al mirar "dentro del lugar", podemos descubrir su hibridismo"* (Jiménez y Novoa, 2014:17). La dispersión epistémica que afecta a la Educación Inclusiva, se expresa mediante la repartición de saberes de todo tipo (acríticos, hegemónicos, críticos, subversivos y contra-hegemónicos), en diversas regiones del conocimiento, consolidando un saber de tipo inestable e intempestivo para problematizar la producción del conocimiento, sus dispositivos de institucionalización del saber, los ejes claves que configuran su campo de batalla y sus criterios de transición paradigmáticas, entre un enfoque y otro. La entropía epistémica que expresa el campo intelectual de la Educación Inclusiva, puede explicarse de diversos puntos de vista, coordenadas epistémicas y campos de conocimiento que, producto de la elasticidad del campo, coinciden, desde diversos ángulos y posicionamientos, en la lucha por erradicar y combatir la exclusión, garantizar oportunidades y nuevos marcos de justicia social al interior de la educación. Es menester señalar que, el conocimiento epistémico sobre la exclusión, es de tipo *"enunciativo"*, es decir, un saber que prescribe sobre una necesidad, al tiempo que, metodológicamente, carece de recursos para comprender el fenómeno desde su interior, focos de producción y dispositivos de funcionamiento.

Por otra parte, cada campo de conocimiento que participa, directa o indirectamente, en la configuración del objeto de la Educación Inclusiva, analiza el fenómeno y propone

líneas de acción a partir de sus propias barreras disciplinares, imponiendo un conjunto de valores, criterios metodológicos y prácticas que circunscriben a su campo disciplinar, instalando así, nuevas formas de colonización epistémicas y cognitivas, a los parámetros de textualidad de la realidad a la luz de su naturaleza micropolítica. La condición diaspórica de la inclusión, reafirma lo que el autor de este trabajo, ha enfatizado a través de sus diversos escritos, al no existir una epistemología, una teoría bien, un sistema de conocimientos articuladores de su naturaleza misma, el conocimiento y sus líneas discursivas se construyen, solidifican y divulgan por mecanismos de hibridación, reciclaje y préstamos, los que al intentar operacionalizarse, develan la contraproducencia de su arquitectura ideológico-conceptual, mediante el ausentismo de formas condicionales, metodológicas e investigativas que permitan articular la defensa de un discurso pragmático más radical y coherente con su propósito heterotópico, es decir, construir un espacio otro, un espacio completamente alternativo, o bien, un tercer espacio, que actué como un intersticio epistémico, ideológico, político y pedagógico, de lo contrario, el pre-discurso consolidado de la inclusión, continuará operando como una de las expresiones de mayor significatividad del modelo neoliberal, a través de sus formas de producción de conocimiento.

La diáspora epistémica de la inclusión, según Ocampo (2016b), en tanto, dispersión en la producción de saberes, modalidades de teorización y ejes de investigación, dificulta interrogar con claridad las reglas de formación de su campo de conocimiento, así como, las leyes de construcción de su discurso y sus dominios epistemológicos implicados. Se evidencia con ello, la omisión de estrategias intelectuales y metodológicas concretas que permitan la producción de objetos, conceptos y discursos articulados al interior del campo de investigación de la Educación Inclusiva. Tanto el carácter ambulante y diaspórico de la inclusión, reafirma la elasticidad del campo, multiplicado sus sentidos, quedando atrapadas en la fabricación del dogma. La condición diaspórica de la inclusión, demuestra que, su dominio constitutivo de tipo pluridisciplinar, que contribuye al interior de las Ciencias de la Educación, a la omisición de los saberes críticos que permiten intervenir directamente en la exclusión y en la producción de diversas patologías sociales. En este sentido, la concepción celebratoria, es decir, hegemónica del pensamiento que piensa la inclusión, asume una diáspora acrítica de saberes y posiciones epistémicas, que inhabilitan la intervención en las relaciones estructurales, donde la naturaleza de la inclusión cobra sentido.

La contribución crítica, por su parte, caracterizada mayoritariamente, por el aporte de las Ciencias Sociales, mutilan la comprensión del fenómeno, al enunciar una serie de males que debe ser resueltos al interior del campo de lucha, con gran predominio de la teorización disciplinar, esto es, los diversos enunciados que convergen sobre el objeto de la inclusión, se envuelven al interior de las luchas disciplinares de cada campo, careciendo de conexiones significativas entre sus diversos ejes de producción. La *población de enunciados* es, lo que permite definir las fronteras epistemológicas, a través de un análisis topológico. Es menester promover un análisis sobre las interseccionalidades epistémicas

articuladas entre los diversos campos de confluencia que participan en la determinación del objeto de la inclusión, a fin, de explorar cómo se construye el discurso a través de sus diversos dominios epistemológicos; en especial, mediante aquellos significados como contra-hegemónicos y no, únicamente, relacionales, a fin de refigurar los territorios de la inclusión.

Tomando prestado de Brah (2011), el concepto de *"espacio de diáspora"*, resulta clave en la compresión sobre las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva, derivadas de las intersecciones topológicas entre sus diversos campos de confluencia, es decir, cómo se forja la trasmigración de conceptos, unidades discursivas, injertos, prestásemos y reciclajes epistémicos, que forman y dan continuidad a una producción híbrida que no logra abrir el discurso de la inclusión, hacia nuevas lógicas de teorización, lucha política y acción social. La diáspora epistémica según Ocampo (2016), reafirma el carácter híbrido del núcleo fundacional de este enfoque. Desde otro ángulo, el espacio diaspórico de Brah (2011), permite acceder al enredo de las genealogías de dispersión que participan en la formación del campo de conocimiento de la inclusión, entregando elementos para cuestionar la pertinencia y otredad de los saberes, en sus diversas variantes discursivas. Las genealogías de dispersión, concepto desarrollado por Avtar Brah (2011), en el libro: *"Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión"*, publicado por Traficantes de Sueños, remiten a determinados saberes a habitar campos y zonas específicas del conocimiento, es decir, actúan como mecanismos de fijación del saber, mediante políticas de localización que encriptan la producción y subversión de su significado en las barreras disciplinares de cada campo. Las políticas de localización del saber al interior de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, exigen un análisis sobre los dispositivos y dinámicas del poder y de opresión entre diversas disciplinas, saberes y campos de interacción. La diáspora en términos epistemológicos, descentra las concepciones dominantes, ya sean, hegemónicas y contra-hegemónicas, convertidas en mecanismos de esencialización del saber epistémico, político y pedagógico de la inclusión, donde todos los saberes participantes de su campo, son reconocidos como diaspóricos, al no pertenecer al dominio propio de este campo de investigación.

La diáspora en el estudio epistemológico de la inclusión, puede entenderse en términos polisémicos y multifactoriales, esto es, cómo determinados conceptos, saberes, proposiciones y modalidades enunciativas, se relacionan con los demás, es decir, implica considerar cómo *"se posicionan simultáneamente en las relaciones sociales constituidas y representadas a través de múltiples dimensiones de diferenciación; que estas categorías siempre operan en articulación"* (Brah, 2011:275). En este sentido, la multiaxialidad y el análisis topológico (procedente de la matemática social), siguiendo a Feyerabend (1993), permite develar cómo se ejerce el poder a través de los dispositivos analíticos institucionalizados, performativos y contra-hegemónicos, que afectan al saber de acuerdo a cada dominio de producción. En otras palabras, implica analizar cómo se ejerce el poder entre un campo y otro, entre una red ideológico-conceptual y otra, entre un saber y otro. En tal caso, la

investigación sobre diáspora epistémica y discursiva de la Educación Inclusiva, debe entregar luces para explicar cómo determinados dominios y tipois del conocimiento que este campo, construyen mecanismos *"opresivos, represivos o reprimidos, y sirven [palabra modificada por el autor del documento] para controlar, disciplinar, inferiorizar e instalar jerarquías de dominación"* (Brah, 2011:275), entre unos determinados saberes y campos de confluencia.

El sentido de multiaxialidad, permite develar cómo se organizan, configuran institucionalizan los dispositivos de crean mecanismos de injusticia epistémica y cognitiva en la configuración del objeto y campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Desde otra perspectiva, el análisis diaspórico permite develar las estrategias de legitimación y cuestionamiento de las fronteras, bordes y espacios indeterminados que proliferan de la comunicación, ya sea, por *reciprocidad*, *sincretismo*, *préstamo*, *reciclaje* o *travestimo de saberes*, producto de la interacción entre diversos cuerpos de conocimiento. La condición epistémica de diáspora del conocimiento pre-construido de la Educación Inclusiva, reafirma el propósito transdisciplinar de su objeto.

Para estudiar el desorden epistémico, político, conceptual e ideológico que afecta a la re-configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, debe comprender cómo operan las formas de migración de conceptos y saberes, tanto clásicas como contemporáneas, los dispositivos de funcionamiento de las políticas de localización y arraigo de saberes en determinadas regiones del conocimiento, así como, las estrategias de interseccionalidad que derivan de la interrelación entre las diversas disciplinas, ya que las diásporas (aplicadas a diversos ejes analíticos y fenómenos) representan un gran factor de acumulación. Retomando la expresión *"espacio de diáspora"*, según Brah (2011), representa un estilo de análisis e interpretación sobre los diversos tipos de fronteras del conocimiento que confluyen sobre la formación y el funcionamiento del campo epistémico de la inclusión. Tanto la migración como los préstamos epistémicos, se apropian y consolidan a través de un espacio que demarcan nuevas formas de constitución, expresión y relación con el saber y el tipo de operaciones específicas de significación, manifiesta que, el significado puede ser construido a partir de mecanismos de circulación, en este caso, la circulación queda determinada por los diversos campos de confluencia que participan del redescubrimiento de la identidad científica y naturaleza epistémico-contextual de la inclusión, es decir, construidas por *"múltiples modalidades de significados y prácticas que se articulan en, y a través de, campos políticos, económicos y culturales en relaciones de mutua constitución y disolución"* (Brah, 2011:278).

La diáspora epistémica como recurso analítico y metodológico (Safrán, 2012), enfrenta el desafío de avanzar hacia la descripción de los impulsos marginadores y de diferenciación de determinados saberes al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, que devienen en la jerarquización y disciplinamiento, al tiempo que, restan su potencial de contextualidad epistémica. La necesidad de una nueva política de localización y representación epistémica de la Educación Inclusiva, implica transitar hacia el abandono de las prácticas de fetichización y a la cosificación epistémica que han

reducido el terreno de trabajo hacia la sobre-representación de la diversidad, sin impactar en la producción de las relaciones estructurales que crean poblaciones excedentes, sin subvertir las arquitecturas ciudadanías y pedagógicas que las sustentan. Una consecuencia teórico-práctica de la diáspora epistémica de la inclusión, consiste en incluir a las mismas estructuras que generan exclusión, o bien, producen dispositivos de arrastre, al tiempo que los enfoques teóricos, excluyen otras aproximaciones, justamente, aquellos tipificados como saberes subversivos o críticos según Ocampo (2016b). ¿Cuáles son los principales sincretismos epistémicos que tiene lugar al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se constituyen y operan los mecanismos y las estrategias de migración y marginación de ciertos saberes claves al interior de la coyuntura intelectual que define y caracteriza la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿es, la condición diaspórica epistémica, un mecanismo de apertura para pensar de otra forma la Educación Inclusiva? De acuerdo con todos estos elementos, el pre-discurso y campo pre-construido de conocimiento de la Educación Inclusiva, actúa como una ficción política que avala la producción de nuevas colonizaciones epistémicas y cognitivas para abordar su fenómeno genealógico.

La diáspora epistémica establece una relación directa y constitutiva con las categorías de espacio (realidad relacional), frontera (demarcación fija y divisoria, actúa como un elemento dicotómico y cartesiano) y frontería (zona indeterminada), topois (lugares desde los que se enuncia, fabrica y construye el conocimiento) y campo (lugar de legitimación o descrédito de saberes que afectan a la red intelectual que piensa el campo de lucha de la inclusión). Metodológicamente, la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva, puede fortalecer la construcción de sus dispositivos metodológicos, a través de los aportes del análisis topológico, como mecanismo de exploración del análisis heterogéneo que construye y forma la inclusión, desde una perspectiva más amplia, materializada como movimiento de reforma intelectual. El análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), ofrece un conjunto de elaboraciones teóricas y empíricas, orientadas a la definición de los límites entre los diversos campos de conocimiento que confluyen en la formación del objeto de la Educación Inclusiva, permitiendo cuestionar los grados de invariabilidad que experimenta/expresa el conocimiento, mediante un cuestionamiento profundo sobre los mecanismos de *"constitución de las disciplinas, el conocimiento y el estado cambiante de los objetos de investigación"* [traducción propia](Mezzadra y Neilson, 2012:60). Desde otra perspectiva, ahonda en los mecanismos inesperados de continuidad y conectividad entre determinados conceptos, discursos, saberes y campos de conocimientos/acción, resultando fundamental, establecer mecanismos de filtrado, partición y jerarquización. Desde otro ángulo, la topología permite estudiar la movilidad de conceptos al interior de geografías epistemológicas concretas del saber dispersado en el espacio de la inclusión.

Según esto, la topología, como recurso crítico para promover el análisis epistémico sobre el conocimiento disperso, ambiguo, desorganizado y falta de sentido de la Educación Inclusiva, focaliza su interés, en el estudio de *"las fronteras como dispositivos que obstruyen o bloquean flujos globales. Más bien los vemos como parámetros que permiten la*

canalización de flujos y proporcionan coordenadas dentro de las cuales los flujos pueden ser unidos o segmentados, conectados o desconectados" [traducción propia](Mezzadra y Neilson, 2012:63). Todas estas ideas, documentan cómo la construcción e institucionalización, ya sea, hegemónica/contra-hegemónica o crítica/acrítica, de los diversos saberes que forman la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, identifican campos de relación y conocimiento bastante discontinuos entre sí. En este sentido, la diáspora como espacio, exige pensar y explorar nuevos campos de relación, es sobre esta afirmación que, la búsqueda de nuevas comprensiones epistémicas para pensar la inclusión, se posiciona. Otra idea que reafirma, la necesidad de aplicar los presupuestos epistémicos y metodológicos del análisis topológico, refuerza la superación de las extrañas formas de recursividad e invarianza articuladas al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, así como, en los parámetros que condicionan la migración subjetiva de conceptos, saberes y cuerpos de conocimientos y restringen la configuran/producción de un espacio, saberes y gramática común a todas las formas de conocimiento que participan del espacio epistémico y pedagógico de la inclusión, bajo mecanismos de agrupamiento, distancias y subversiones. De acuerdo con esto, el análisis topológico aplicado a la exploración de las condiciones de producción epistemológicas, actúa como un dispositivo de performatividad de la investigación, según Law (2004). Esto es, efectuar un análisis sobre qué conocimientos y prácticas de constitución, entran en conflicto en la redefinición de su campo de trabajo.

¿Cómo pensar a través del concepto de diáspora epistémica de la Educación Inclusiva?, la retórica del concepto "diáspora", aplicado a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, actúa como un lente que observa los dispositivos de dispersión del saber y los mecanismos de desplazamientos del mismo, a través de los cruces e intersecciones expresadas entre sus diversos campos de confluencia. El estudio de la diáspora epistémica implica una dispersión a través de/desde (Brah, 2011) sus diversas regiones constitutivas del conocimiento. El desafío consiste en caracterizar los desplazamientos epistemológicos clásicos y actuales articulados al interior de su campo de producción, al tiempo que emergen también, discursos diaspóricos (Clifford, 1994). Según esto, los ámbitos de teorización se efectúan desde territorios o regiones epistémicas particulares, donde la inclusión, se constituye en un dominio ambiguo, sincrético o bien, en una extensión de su dominio particular, no así, en un saber auténtico sobre el objeto de investigación de la Educación Inclusiva. ¿Cómo se expresa la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva?, o bien, ¿cuáles son, sus mecanismos de solvencia analítica, epistémica y metodológica?

La diáspora epistémica alude a la exploración de las trayectorias de los diversos dominios constitutivos del discurso que se ha venido fabricando a lo largo de su campo de lucha e historia intelectual y sus relaciones son diversos campos del conocimiento. Para Brah (2011), la diáspora permite esbozar una crítica sobre aquellos discursos, saberes y campos de conocimiento que se muestran inmovibles, al tiempo que entrega criterios metodológicos para promover la desterritorizalición (Deleuze, 2002). La diáspora

epistémica se construye según esto, en un mecanismo de desplazamiento y deslocalización de determinados saberes, conceptos y cuerpos de conocimiento al interior del campo de fabricación de la Educación Inclusiva. En otros términos, la diáspora epistémica constituye un recurso clave para promover un despeje epistémico sobre los marcos intelectuales y sistemas de valores que hoy configuran el saber híbrido de la inclusión. Tanto el desplazamiento como la deslocalización, en términos epistemológicos, contribuye descolonizar la matriz intelectual que define la Educación Inclusiva, bajo la institucionalización de nuevos estilos de colonizaciones epistémicas y cognitivas, que tienden a avalar la producción de la exclusión, sin otorgar dispositivos metodológicos para erradicar su presencia en todas las dimensiones del desarrollo educativo y ciudadano, preferentemente. Se carece un repertorio metodológico capaz de explicar por dentro como funciona este fenómeno.

Entendiendo la diáspora según Brah (2011) como un viaje o trayectoria a través de/desde, surge la necesidad de cartografiar el centro de producción que converge sobre la dispersión de saberes, conceptos y campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva. Bajo este contexto, el centro de producción, ha sido un eje sujeto a procesos de opresión entre diversas regiones del conocimiento, así como, de violencia epistémica en la institucionalización de saberes y conceptos claves que configuran, intencionalmente, la arquitectura epistémico-conceptual que hoy, fundamenta el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva. Para explorar cómo se ha fabricado, institucionalizado y devenido el *"centro de producción"* de este enfoque, es necesario retomar los aportes de Feyerabend (1993), sobre anarquismo epistémico y Knorr (2005), referido a la producción de culturas epistémicas y dimensiones contextuales en la fabricación del conocimiento. ¿Qué elementos permiten acceder al centro que origina la dispersión del saber epistémico que afecta a la fabricación y al funcionamiento de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresa dicho locus de dispersión? y ¿qué temas resultan claves en la comprensión epistémica de dicho locus?, éstas y otras interrogantes, son abordadas en páginas posteriores, referidas al concepto de diáspora epistémica. Desde otro ángulo, implica analizar cómo un concepto, un saber, una proposición/formación epistémica, avanza a través de diversos campos del conocimiento. En este contexto, la naturaleza de la Educación Inclusiva es diaspórica, pues, se construye a través de diversos desplazamientos conceptuales, ideológicos, gramaticales, políticos, epistémicos, cuya disonancia, es introducida por la *dimensión temporal y contextual* del fenómeno, demarcando de esta forma, una serie de desplazamientos epistémicos de tipo intempestivos, esto es, saberes, conceptos y cuerpos de conocimientos que, no siempre, permiten comprender en su magnitud, la complejidad del fenómeno, imposibilitan ofrecer una cartografía actualizada sobre la naturaleza del fenómeno. En otras palabras, las múltiples trayectorias y sistemas de desplazamientos epistémicos sobre las cuales se origina, desarrolla y transmuta los múltiples conocimientos de la inclusión, se ven afectados por una *serie de desfases teóricos de tipo temporales*. Situación, también extensible, a toda las Ciencias de la Educación.

La diáspora entendida como *"locus"* o *"centro"* de producción, actúa como una matriz intelectual o de generación del saber, que ofrecen recursos para explorar y resituar los desplazamientos que afectan a los diversos saberes que conforman las diversas manifestaciones discursivas de la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva. Es menester de este trabajo, relevar el valor analítico y comprehensivo de la diáspora. Con esta intención, es que este trabajo, ofrece mediante, mediante el dispositivo de *"préstamo epistémico"*, la proposición de la categoría de diáspora epistémica, con el objeto de avanzar hacia una descripción más detallada sobre los mecanismos de dispersión, localización, marginación y deslocalización de ciertos saberes, que inciden en la formación del objeto de la Educación Inclusiva.

La diáspora, debe ser concebida como un instrumento analítico dirigido a comprender los procesos y las circunstancias de desplazamientos y trayectorias que experimentan los saberes claves o críticos al interior de la agenda o coyuntura intelectual que fundamenta el pensamiento que piensa dicho enfoque. Al afirmar que, el conocimiento de la Educación Inclusiva, se fabrica o construye diaspóricamente, implica concebir que, su dominio intelectual, se gesta a partir de una dispersión de saberes carentes de un significado contextual a su naturaleza de investigación, así como, a múltiples desplazamientos que afectan a los saberes claves que configuran su campo de investigación. La construcción del de la Educación Inclusiva se sitúa a través de una amplia gama de discursos científico, lo cuales, se identifican en párrafos siguientes, demostrando que, muchas de las narrativas de cada campo de confluencia, son dispares en sí misma, en relación a la magnitud del fenómeno. De ahí, la necesidad de explorar las variables de relación entre los diversas regiones del conocimiento.

Es menester, descolonizar las políticas de desplazamiento y localización del saber de la Educación Inclusiva. Inicialmente, estas tensiones pueden ser abordadas en consideración a las diversas variables discursivas (crítica y acrítica)[41] que adopta dicho campo de trabajo, lo cual, exige profundizar sobre las articulaciones e intersecciones teóricas y políticas que construyen el discurso de la Educación Inclusiva y, como a su vez, este se conecta con las diversas culturas epistémicas y regiones de conocimiento que circundan al interior de su campo y espacio de producción intelectual, relevando sus ramificaciones analítico y aporte metodológico. Involucra además, atender a los ejes de diferenciación que se articulan en la interacción entre las diversas geografías y regiones constitutivas del saber, requiriendo según Brah (2011), de una interpretación sobre los posicionamientos relacionales que afectan al funcionamiento de su construcción discursiva, puesto que, permite *"reconstruir los regímenes de poder que operan a la hora de diferenciar un grupo de otro; para representarlos como similares o diferentes; para incluirlos o excluirlos"* (Brah, 2011:214) al interior de una formación discursiva e intelectual.

En el caso de los desplazamientos tradicionales o clásicos que configuran la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, deben responder según Brah

[41] Ver tabla de referencia propuesta por el autor de este trabajo.

(2011) a cómo, cuándo y bajo qué circunstancias se producen dichos desplazamientos. ¿Cómo se organiza, crea y produce una formación diaspórica para interpretar la organización intelectual de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se negocian las divisiones epistémicas en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva? y ¿qué criterios epistémicos exigen considerar el estudio de las posiciones relacionales entre determinados desplazamientos epistémicos y mecanismos de localización/deslocalización del saber que converge sobre su real naturaleza? En el campo de la Educación Inclusiva, coexisten múltiples discursos que, por su relevancia epistémica, pueden tener o no, un grado mayor de prioridad al interior de su formación discursiva, demarcando un mercado lingüístico concreto que sobre-representa la diferencia y la diversidad, omitiendo su potencial contra-hegemónico, construido histórico y temporalmente. La especificad de cada dominio y sub-dominio del conocimiento, queda definida por las políticas de representación y sus significantes específicos.

En este marco, los conceptos, saberes y regiones del conocimiento adoptan una multiposicionalidad epistémica al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, facilitando la caracterización de su estructura epistémica y discursiva, sus mecanismos de creación y evaluación. Todas estas ideas, refuerzan lo que Feyerabend (1993), describe en el libro: *"Tratado contra el método"*, donde explica que, el aborde de los problemas científicos o fabricación del saber, obtienen respuestas, bajo la aplicación indiferenciada de diversos métodos, los que, refuerza la ausencia de una racionalidad coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. En otros términos, el conocimiento se construye *en y desde* cada campo, región o territorio que participa de la configuración de su conocimiento, siguiendo sus lógicas, dimensiones gramaticales y marcos de valores intelectuales. A lo que es posible agregar, determinados mecanismos de opresión, marginación y localización/deslocalización de dichos cuerpos de saberes que permiten dar continuidad, o bien, subvertir el discurso hegemónico y, con ello, reestructurar y pensar desde una perspectiva heterotópica, el discurso contra-hegemónico.

4.4.1.-El Concepto de Diáspora Epistémica

Al efectuar un mapeo sobre las diversas perspectivas teórico-metodológicas, campos de investigación y movimientos intelectuales que abordan el estudio de la diáspora, entendiendo a ésta, como un instrumento analítico para entender los procesos incidentes en los desplazamientos (movilidad de conceptos) y migración de determinados saberes a través de diversas regiones y campos del conocimiento, se documentó que, el concepto de *"diáspora epistémica"*, no había sido enunciado como tal. Dicho mapeo tenía como propósito explorar producciones que abordaran dicha conceptualización, con énfasis, en los estudios de reorganización epistémica. De acuerdo con esto, Ocampo (2016a), en su tesis doctoral, introduce el concepto, con el objeto de explorar los mecanismos institucionalizados o no, al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, que ocasionan la multiplicación de regiones y territorios que, en sus agendas o coyuntura intelectual, dedican un espacio significativo al estudio de la

inclusión, lo cual, genera nuevas lógicas de dispersión del saber especializado en este contexto.

A partir de lo cual, la *"diáspora epistémica"*, se construye y constituye como un dispositivo de análisis, orientado al estudio de las trayectorias y desplazamientos que experimentan determinados conceptos, saberes y campos del conocimiento, frente a un fenómeno que es abordado por múltiples geografías epistemológicas, lo cual, produce dispersión, ambigüedad y prácticas de hibridación semánticas, ideológicas, políticas, discursivas y, en especial, obstrucciones e incomprensiones, respecto de sus condiciones de producción y funcionamiento epistémicas, como es el caso de la configuración del campo de conocimiento de la inclusión, producido de la multiplicación del interés por diversas perspectivas teóricas y campos de conocimiento, lo que ha generado un ambigüedad conceptual, extensa y heterogénea, que se desvanece pragmáticamente, al concretar dichas empresas intelectuales.

En este sentido, la diáspora epistémica, debe ser concebida como un concepto en construcción, otorgando luces sobre las intersecciones y topologías entre diversos saberes, regiones que acogen a dichos saberes y cuerpos de conocimientos en los que éstos se sitúan. Metodológicamente, la construcción de la diáspora epistémica, debe otorgar elementos para: a) caracterizar el centro de producción de la dispersión en los estudios sobre Educación Inclusiva (un elemento que desestabiliza los organizadores intelectuales de la esencialización ideológica que sobre-representa la diversidad en los grupos históricamente excluidos, es, la categoría de totalidad[42]), b) los procesos de localización y deslocalización discursiva que afectan a la formación epistemológica de determinados conceptos y saberes (ejemplo de ellos, es la omisión de saberes críticos que permiten intervenir en la formación y comportamiento de la exclusión en la formación de los educadores, así como, los saberes y campos de conocimiento que, permiten cuestionar el funcionamiento de las estructuras educativas que crean poblaciones excedentes o colectivos ubicados en las fronteras del derecho "en" la educación), c) el estudio de las posiciones relacionales e interseccionales entre diversos saberes, conceptos y regiones del saber. En otras palabras, la diáspora epistémica, metodológicamente, constituye parte del despeje epistémico que exige analizar las condiciones de producción del conocimiento al interior de la Educación Inclusiva y d) las negociaciones epistémicas que participan de la aceptabilidad, marginación o la intersección entre diversos cuerpos de conocimientos.

El conocimiento construido actualmente sobre este campo, es altamente diaspórico, desordenado, híbrido y ambiguo, producto de cruces anti-dialógicos entre diversos saberes, campos y disciplinas que, al compartir un mismo interes investigativo, no salen de sus fronteras disciplinarias. Por esta razón, la diáspora epistémica, se constituye en un dispositivo analítico (Safrán, 2012; Sorj, 2007; Brah, 2011) de ruptura de las fronteras, entendías según Trigo (1997), como líneas divorcias. La investigación sobre epistemología

[42] A efectos de este trabajo, la totalidad se concibe en directa relación con la singularidad, rechazando la idea de universalización como nueva colonización epistémica de tipo homogeneizadora.

de la Educación Inclusiva, tiene como propósito clarificar su dominio de conocimiento, consolidando un espacio indeterminado donde los aportes introducidos por las diversas perspectivas que confluyen en la organización de su objeto de investigación, fortalezcan un tercer espacio, es decir, un discurso, una prácticas y una ideología *"otra"* para pensar la inclusión. Estas últimas ideas, reafirman la naturaleza heterotópica de la inclusión, al tiempo que, permita observar cómo los diversos dominios y sub-dominios que integran los diversos campos de confluencia identificados por el autor de este documento, han creado raíces en otros campos del saber, los cuales, son altamente necesarios, puesto que, el conocimiento educativo no brinda mayores comprensiones para abordar de forma otra y profundamente, un estudio contra-hegemónico y subversivo sobre la Educación Inclusiva.

La diáspora epistémica expresa determinados criterios metodológicos, tales como: a) estudio de los principales ejes de movilidad de determinados saberes, ya sea, por relevancia o centralidad epistémica, b) los préstamos y reciclajes epistémicos proliferados en intersecciones concretas entre dos o más regiones del saber y c) opresión y violencia epistémica entre saberes críticos que permiten ampliar los sistemas de argumentación de la inclusión, es decir, consolidar argumentos más amplios para pensar y construir su campo de lucha.

La caracterización del saber diaspórico de la inclusión, en la mayor parte de los casos, está en directa relación con los campos de confluencia que determinan la producción de su objeto, así como, por los topois y los tropos, que forman parte de su gramática. La diáspora epistémica, al caracterizar el saber de la inclusión, identifica la necesidad de clarificar el objeto de la exclusión, como dispositivo de desestabilización, de sus concepciones dominantes que, tienden a sobre-representar dicho fenómeno. La intervención es sobre la exclusión, mientras que el conocimiento vigente, únicamente se recuece a incluir a sujetos a las mismas estructuras educativas que generan poblaciones excedentes a través del derecho *en* la educación. Desde otro ángulo, se hace preciso explorar el éxodo de conceptos, perspectivas y modalidades de teorización que arriban al campo/espacio de la inclusión.

4.5.-GRAMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según el DRAE (2016), la gramática proviene del griego *γραμματικός grammatikós,* que significa *"forma"*, es decir, la configuración que adoptan los mecanismos de enunciación y construcción del discurso de la Educación Inclusiva, especialmente, la retórica que éste desarrolla. Epistemológicamente, la dimensión gramatical de la inclusión, puede ser concebida en términos de componentes y relaciones fundamentales que tienen lugar al interior de un discurso. Desde otro ángulo, implica atender a la coyuntura de normas, reglas y dispositivos de construcción para hablar de Educación Inclusiva. En otros

términos, la exploración de los campos gramaticales implícitos en el estudio de la inclusión, refiere a los dispositivos de formación de su objeto y campo de investigación.

Tomando como referencia los aportes contenidos en el capítulo IV del texto: *"Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas"*, parafraseando a Foucault (1968), es posible observar cómo el pre-discurso (Paveau, 2006), es decir, una serie de enunciados dispersos, articulados a través del mutismo, en su versión de ensamblaje con el legado epistémico y semántica de la Educación Especial, ha devenido en la institucionalización de una gramática troyana (Slee, 2010), que hibridiza y confunde el acceso al saber epistémico que define la naturaleza de dicho campo de conocimiento. La imposición del lenguaje y del repertorio de saberes intelectuales de la Educación Especial para fundamentar el pensamiento que piensa el campo de producción y lucha de la Educación Inclusiva, se ha convertido en *visión soberana* que representa el pensamiento de lo inclusivo, bajo organizadores intelectuales diapóricos y ambiguos. Para Foucault (1968), la *"representación"* constituye un dominio que le permite *"analizarse, yuxtaponiéndose, parte a parte, bajo la mirada de la reflexión, y delegándose a sí misma en un sustituto que la prolonga"* (p.83). En tanto, cuando afirmamos que, la construcción discursiva de la inclusión, adquiere un estatus de *"pre-discursiva"*, coincidimos con la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, impulsada por Michel Pêcheux, al concebirlo como un lenguaje preexistente (legado por la Educación Especial y por la cultura jurídica dominante). No obstante, el estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, se orienta al conocimiento de los enigmas que se ocultan tras sus signos de institucionalización, performatividad, subversión y funcionamiento. Esto es, cómo analiza, qué representaciones forja, es decir, promueve *"el análisis de una forma visible al descubrimiento de un contenido oculto"* (Foucault, 1968:85).

Como ya ha sido comentado, los mecanismos que crean y garantizan la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se desarrollan mediante estrategias y procesos de hibridación del saber, traducidas en trasmigración, préstamos y reciclajes de conceptos, ideas y saberes, lo cual, ha devenido en la proliferación de un léxico polivalente y de excesivo significado, las que establecen un cúmulo importante de antonimías y sinonimias para abordar su producción de significados. Dicha construcción refuerza la afirmación que, el conocimiento de la Educación Inclusiva opera de forma diaspórica, es decir, se encuentra repartido por múltiples campos de conocimiento, los que analizan el fenómeno desde sus lenguajes, estrategias, contextos y barreras disciplinares. Hecho que remite a la exploración de las fronteras/fronterías epistémicas y sus intersecciones, entre diversos cuerpos de conocimiento que participan de su objeto de investigación. Así, el estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, converge sobre una estrecha relación entre formación discursiva, saber diaspórico (dispositivo de análisis del saber epistémico), campos/regiones del conocimiento y topois especializados que, entrecruzan diversos dominios lingüísticos, bajo una misma realidad relacional o espacial. Con el propósito de facilitar la comprensión diremos que, la gramática de la Educación Inclusiva, profundiza en los sistemas de identidades y diferencias de las diversas posturas de enunciación de la

inclusión articuladas por los diversos campos del conocimiento que forman y hacen funcionar su campo de estudio. Coincidiendo con Mignolo (2002), el carácter polifonal de este espacio, devela una impronta de tipo *heteroglosia*, es decir, una manifestación ideológico-discursiva que expresa una multiplicidad de variedades en un mismo campo de enunciación. Desde otro ángulo, las formas de construcción de la Educación Inclusiva, articulan también políticas y prácticas de producción de la subjetividad entre unos determinados saberes, desarrollando sentidos, significaos e individuos concretos a partir de los topois, es decir, los lugares comunes y diferenciales que participan de la formación de su campo de conocimiento.

En esta apartado, se ofrece un análisis inicial sobre los elementos y las condiciones gramaticales de la Educación Inclusiva, empleando las nociones de mercado lingüístico y habitus lingüístico, desarrollados por Bourdieu en la obra: *"¿Qué significa hablar?"*, publicado por Ediciones Akal en 2001. Desde los aportes de la lingüística, en especial, desde la teoría de los actos de habla, se analiza el carácter performativo de la inclusión, concebida como movimiento de reforma. Intentando proponer un cruce de elementos significativos que permitan reconocer el tipo de conocimiento de la inclusión, se recurre a los aportes de la epistemología, demostrando que, su saber discursivo es, en sí mismo, enunciativo. Finalmente, se recogen aportes de Angenot (2012) sobre los dispositivos de configuración del discurso social, integrando los aportes de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, lo cual, permitió caracterizar un interdiscurso, una serie de memorias discursivas y otorgar elementos diferenciadores entre un discurso y un pre-discurso. Se agrega además, una tabla con las principales características del discurso acrítico y crítico de la Educación Inclusiva.

La tabla que se expone a continuación, sintetiza los principales componentes y aportes más relevantes que adopta el corpus discursivo de la Educación Inclusiva, desde el interés de cartografiar cómo se configura la dimensión acrítica y crítico-deliberativa de su discurso. Es menester señalar que, estas ideas constituyen un ejercicio intelectual inicial, parcial y no acabado.

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	**Sobre el sentido del concepto**	**Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva**	**Idea que refuerza de educación inclusiva**
Discurso Acrítico	-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. -Se caracteriza por constituir	-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. -En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que	-Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad. -Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia.

	una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo. -No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. -Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud. -Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.	parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). -Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.	Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBT y no-normativas. -Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada. -Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación. -Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión. -Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.
Discurso Crítico y Deliberativo	-Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales	-Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación. -La contribución de los campos desprendidos de las	-Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen. -Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la

	que afectan a la educación. -La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. -El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del "ahora" que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. **Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.** -Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento. -Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI. **El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad. **La educación inclusiva a	teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia. -Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la decostrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc. -Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de **nuevas identidades educativas** opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y	ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanización en un clima de encuentro y deliberación. -La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas. -Desde esta perspectiva, el discurso ha comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. **Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica.** El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la

	través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.	propósitos de amplio alcance.	inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.

Tabla 5: Cartografías discursivas de tipo acríticas y crítico-deliberativas implicadas en la formación de la Educación Inclusiva

4.5.1.-La Contribución de los Intercambios Lingüísticos en la Formación de la Gramática de la Educación Inclusiva

Recurriendo a lo que Ocampo (2016b) denomina *"prestamos epistémicos"*, es decir, elementos de tipo léxicos, metodológicos y epistémicos, materializados en conceptos o ideas particulares, que se originan y desarrollan en otros campos del saber, se utilizan determinadas categorías analíticas para explicar la arquitectura gramatical de la Educación Inclusiva. Bajo este contexto, se recurre a la extensa contribución del sociólogo francés, Pierre Bourdieu (2001), en especial, al concepto de *"habitus"* y *"mercado"* lingüístico, para explorar los dispositivos discursivos que hacen hablar el terreno de la Educación Inclusiva y, en especial, comprender cómo las formaciones hegemónicas delimitan la producción de ciertos significados para concebir el campo de trabajo y lucha de este enfoque que, por lo demás, carece de elementos de construcción paradigmáticas, siguiendo a Thomas Kuhn.

Para Bourdieu (2001), el habitus lingüístico se caracteriza como un elemento de enlace que se ajusta a las diversas situaciones en las que se va organizando un determinando repertorio discursivo. En otros términos, el habitus lingüístico define una práctica particular, proporcionando explicaciones situacionales al funcionamiento de dicha práctica. Mientras que, el mercado lingüístico corresponde a un campo y situación específica. En síntesis, el mercado esta representado por el campo o situación de análisis, donde el habitus es la práctica de adecuación ha dicho espacio de producción. Frente a las tensiones que plantean ambas categorías, se observa que, una de las principales tensiones que enfrenta el concepto de inclusión, es que, este, no ha sido sometido a control científico y procesos de vigilancia investigativa, sólo ha sido reducido a un mecanismos de protesta y denuncia liviana sobre la ampliación de las oportunidades educativas y ampliación de los derechos fundamentales, especialmente, para quiénes habitan los bordes de la sociedad. Estas ideas, identifican un conocimiento enunciativo. En este contexto, resulta fundamental, comprender cómo el habitus lingüístico produce y determina ciertas prácticas que son significadas como parte de la Educación Inclusiva. La dificultad de invariabilidad discursivo-ideológico-epistémica al interior del campo de la inclusión, reside en que, las prácticas contribuyen a la continuidad del habitus, derivando en la baja intensidad de giros discursivos concretos para pensar la inclusión desde argumentos más amplios. Ejemplo de esta invariabilidad, converge sobre la contribución acrítica centrada

en la Educación Especial y la contribución crítica centrada en las diferencias, con bordaje transdisciplinar débil. Es decir, coexisten múltiples mercados lingüísticos y habitus, articulados mediante prácticas discursivas determinadas que divergen en sus contenidos temáticos y formas retóricas. Así, el habitus demarca o define la producción de una práctica social determinada para pensar y hablar sobre Educación Inclusiva.

La formación de los múltiples discursos de la inclusión, a través de sus diversas manifestaciones y formas de expresión, deriva de la mediación de un "habitus" y "mercado" lingüístico particular que, a la fecha, ha permanecido subalternizado e invisibilizado por las diversas coyunturas intelectuales que piensan la Educación Inclusiva, develando así, como los organizadores intelectuales que sustentan la actividad cognitiva de la visión celebratoria (Sousa, 2010), es decir, el discurso de mayor aceptación, hegemónico y con un cuerpo de valores y saberes acríticos, refuerzan dispositivos de opacidad e ignorancia sobre las dimensiones profundas y estructurales del fenómeno, al tiempo que definen sujetos, saberes, significados y productos al margen del fenómeno, es decir, no logra articular un espacio para sentar las transformaciones que el discurso plantea. Según esto último, el discurso de la Educación Inclusiva, requiere de un nuevo espacio simbólico de producción y circulación, reafirmando la necesidad de una arquitectura heterotópica para pensar y actuar las ideas de este campo.

Las categorías de habitus y mercado lingüístico, actúan como dispositivos analíticos, los que, permiten observan los mecanismos de dominación de un determinado discurso sobre otro, así como, las estrategias de aceptación, acopios o anulación de determinados argumentos para pensar el campo de producción de la Educación Inclusiva. En particular, el ejercicio inicial que el autor de este documento efectúa, tiene como propósito examinar los procesos de relegamiento de los saberes y perspectivas críticas que permiten desencializar los planteamientos epistémicos dominantes articulados al interior del campo de producción liviana de la inclusión. Por "saberes" y "perspectivas" críticas, entendemos a todas aquellas ideas y manifestaciones del conocimiento que otorgan análisis sobre los dispositivos estructurales que generan procesos de dualismo y binarismo estructural (inclusión/exclusión), es decir, permite intervenir en la formación del espacio de la exclusión y en sus modalidades operatorias. En otras palabras, son saberes y perspectivas de tipo contra-hegemónicas y subversivas del pensamiento intelectual de la inclusión, el cual, es de tipo transdisciplinario, cuya genealogía no se forja al interior de las Ciencias de la Educación, sino que, procede de las reivindicaciones efectuadas por las epistemologías de colectivos representados sociopolíticamente (Spivak, 1998) como *"abyectos"*. La coyuntura intelectual contra-hegemónica de la Educación Inclusiva, se nutre y acrecienta a partir de los aportes de las *epistemologías de la resistencia*, es decir, de la micropolítica epistémica efectuada por colectivos como el feminismo marxista, el feminismo lébisco, los estudios postcoloniales, lo queer, entre otras.

Tanto el mercado lingüístico como el habitus lingüístico, actúan como unidades analíticas que, permiten observar, a partir de los acopios epistémico-discusivos de cada

campo de confluencia, el entrecruzamiento de lenguajes que delimitan una determina práctica social, educativa, cultural y política para significar el campo de lucha de la inclusión, al tiempo que definen estrategias de adaptación al campo. Intrínsicamente, a la base del habitus y mercado lingüístico, descrito por Bourdieu (2001), se observa la actuación de un mecanismo de violencia epistémica, es decir, de un dispositivos que permite analizar cómo determinados discursos son marginados, omitidos o neutralizados (inclusive poseen alta carga de potencial subversivo), mientras que, otros gozan de mayores criterios de circulación y promoción en la agenda epistémica y política de la Educación Inclusiva. Es menester entonces, documentar cuáles son los elementos que definen la circulación y el reconocimiento de ciertas ideas al interior de la coyuntura intelectual de dicho enfoque. No obstante, la disgregación de dichas estrategias, será más fácil y expedita si, es efectuada, en consideración de sus principales focos discursivos que, por ejemplo, cuál es el núcleo epistemológico que expresa el discurso acrítico, crítico, hegemónico y contra-hegemónico de la inclusión, permitiendo reconocer las opacidades y el muto interés que comparten. En este sentido, el interés por la exploración de los mercados lingüísticos, permite develar cómo determinados sujetos dispuestos al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, se adaptan a determinadas leyes y valores, delimitando su intervención en la realidad, con el propósito de aumentar sus beneficios simbólicos.

El mercado lingüístico según Bourdieu (2001), forma el campo mediante criterios de aceptabilidad de un determinado discurso, es decir, define los elementos que legitiman o subalternizan una determinada proposición discursiva. Los mecanismos de aceptabilidad en las diversas variantes del pre-discurso de la Educación Inclusiva, actúan de forma diaspórica, puesto que, el discurso biomédico (fuertemente arraigado en los aportes de la Educación Especial, la Psicología Educativa y de Desarrollo y la Psicopedagogía), se construyen en base a un habitus lingüístico procedente desde el individualismo metodológico, fundamentando una praxis social y pedagógica, que legítima un campo simbólico destinado a la comprensión de las diferencias (diferencialismo) y del déficit individual. Esta situación de tipo normativa, describe un campo simbólico compuesto por una serie de valores contradictorios y opuestos para pensar y desarrollar la arquitectura educativa, ideológica y discursiva a favor de la inclusión.

En tal caso, los valores contradictradictorios, ya sean hegemónicos o contra-hegemónicos, que estudian y sustentan el discurso de la diversidad y de las diferencias, no encuentra consenso entre los investigadores del campo. En ambas categorías, el estudio discursivo de los precios lingüísticos, es decir, de los elementos que adecuan su función al interior del campo de la inclusión. En concreto, los dispositivos que crean el interés por las categorías de diversidad, operan mediante prácticas de legitimidad discursiva de tipo livianas, acríticas y con una serie de valores hegemónicos, que dan continuidad a los mecanismos de fabricación empleados por el diferencialismo, es decir, la perspectiva de las diferencias, prefiere concebir a estas como constitutivas del ser humano y rechaza la

categoría de diversidad, puesto que, es esta la que produce el diferencialismo. No obstante, si observamos antropológicamente, la propiedad que define la naturaleza humana es la diversidad o en términos de Morin (1984), la multiversidad. En este sentido, la diversidad es una propiedad intrínseca del ser humano, que organiza sus procesos de existencia y desarrollo, mientras que, las diferencias obedecen a las dimensiones cualitativas, concretas y operativas a través de las cuales, se expresa dicha diversidad.

Desde otra perspectiva, la organización intelectual de las categorías de diversidad y diferencias, son en sí mismas análogas y expresan un sentido epistémico similar, pero diferenciado en sus sentidos constitutivos. Ambas categorías, entendidas como unidades epistemológicas contra-hegemónicas, se construyen temporal e históricamente, es decir, sus dispositivos de enunciación y constitución, se modifican de acuerdo a unos valores determinados que temporalizan su construcción. Cabe destacar que, que ambos conceptos son objeto de fabricación del diferencialismo, proceso que comprende cómo se construyen normativa y socialmente, determinados conceptos, empelados para separar, excluir y neutralizar al sujeto. Desde la perspectiva acrítica de la Educación Inclusiva, ambas categorías, se organizan a partir de la institucionalización de un lenguaje para entender a los *raros* que habitan las diversas dimensiones del universo simbólico de la educación. Según Ocampo (2012), la diversidad es una *propiedad intrínseca y constitutiva del ser humano*, la cual se expresa a través de las diferencias, concebidas como dimensiones cualitativas que inscriben la naturaleza humana, política y simbólica de cada ser. Los elementos que desvirtúan esta comprensión están dados por los dispositivos de formación política y social de la diferencia, basadas en el diferencialismo más elemental. En la actualidad, el abordaje de las diferencias y la diversidad continua siendo sobre-representado en colectivos significados como diferentes, no por sus aspectos cualitativos de constitución, sino que más bien, la *imaginación epistémica* que las constituye, actúa como una nueva frontera de tipo política y epistémica, entre lo mayoritario y lo minoritario, es decir, entre lo homogéneo, estable y puro, contrapuesto, a lo impuro, a lo heterogéneo e inestable, que representa el sustrato de la diversidad y la diferencia.

En este sentido, la actuación del mercado lingüístico de la diversidad y la diferencia en la formación pre-discursiva de la Educación Inclusiva, instala una práctica donde se imponen intempestivamente, una serie de valores hegemónicos de tipo acríticos, los que definen una posición concreta para significar y representar epistémica, política y pedagógicamente, ambas categorías, que en sí mismas poseen un potencial de subversión. El reconocimiento de la diversidad y las diferencias, en tanto, ejes constitutivos del ser humano y su naturaleza, implica un quiebre profundo a los modos tradicionales y progresistas que conciben el acto educativo, al tiempo que, invita no sólo a deslindar sus valores dominantes, sino que, a proporcionar una espacio otro, donde tenga lugar la educación, pues, la educación inclusiva, no se reduce únicamente a ampliar el numero de personas matriculadas en la educación, sino que más, a transformar todos los campos de la misma. En otras palabras, el estudio de la diferencia y la diversidad, entendidas como categorías temporales, subversivas y contra-hegemónicas, invitan a desencializar las bases

institucionales de la psicología (evolutiva y del desarrollo), la didáctica, el currículo, la evaluación, la gestión de la escuela, entre otra. *En términos epistémicos, ambas categorías constituyen en un giro epistémico y espacial*.

Un problemática que enfrenta la Educación Inclusiva, en términos estructurales, es carecer de mecanismos intelectuales que permitan emancipar los múltiples dispositivos que crean y garantizan los círculos de reproducción del conocimiento. Esta idea, puede leerse como una extensión de los modelos cementerios propuestos por Bauman (2012), al documentar que la búsqueda de nuevos argumentos para pensar la inclusión, reproducen la imposición de nuevas categorías, cargas semánticas y procesos de exclusión, actuando así, como un mecanismo de continuidad de la injusticia intelectual, al tiempo que, instala nuevas víctimas del modelo social. Factores que no constituyen la agenda de mayor radicalidad de dicho enfoque.

Bourdieu (2001) agrega que, el estudio del mercado lingüístico aplicado a la comprensión de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, permite observar cómo determinados dominios epistémicos, campos de conocimientos o discursos, se convierten en dispositivos de dominación sobre otras perspectivas de teorización o prácticas de discursividad. También, el mercado lingüístico define el estatus y grado de prestigio en la interacción epistémica, social y pedagógica.

De acuerdo a la constitución diaspórica de la Educación Inclusiva, es decir, un saber fundante y organizado en base a un mismo propósitito, la erradicación de la exclusión, se observa que, en términos pedagógicos, énfasis en los fundamentos curriculares y psicológicos, válida un saber modernista y mutilado para pensar la producción discursiva, es decir, impone un único tipo de explicaciones para analizar el campo de lucha de la inclusión, consolidando un lugar compuestos por sujetos vulnerables, víctimas del modelo social, personas en situación de discapacidad, riesgo, enfermedad, entras palabras; da continuidad a la inmutabilidad del binarismo, inserto en una *matriz intelectual de opresión cognitiva*. Este mercado lingüístico, lo que hace es omitir el tipo de intersecciones que experimentan todos los ciudadanos, indistintamente, de sus posiciones de origen y trayectorias. La inclusión abordada desde el punto de vista de la modernidad, tiende a comprender la realidad desde dispositivos fijos, estáticos y reduccionistas del fenómeno, sin interrogar las actuaciones de las estructuras educativas, las dominaciones intelectuales que forjan y consolidan su campo de actuación, entre otras. Por otra parte, el mercado lingüístico de tipo pedagógico, fundamentado en gran medida, por la imposición del modelo epistémico tradicional de la Educación Especial, refuerza el sentido biopolítico y el individualismo metodológico, el que subalterniza la contribución de los nuevos lenguajes y gramáticas aportadas por las Ciencias Sociales, en especial, las fabricadas por las epistemologías feministas, lésbicas y queer, quiénes construyen una serie de modalidades enunciativas por sobre los dogmatismos clásicos de la epistemología. La construcción del mercado lingüístico de la inclusión, opera bajo "*una práctica que*

funciona en un contexto de posiciones sociales prefiguradas y que tiene igualmente su sentido en la búsqueda de efectos sociales" (Alonso, 2004:4).

Un desafío que enfrenta la exploración de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, consiste en comprender la mecánica de organización de los diversos que confluyen al interior de su campo. Desde la contribución contra-hegemónica, es decir, aquella que aporta un conjunto de saberes para aproximarnos al estudio de las relaciones sociales y estructurales que generan poblaciones en los límites del derecho en la educación, demuestra que, el conocimiento educativo, no brinda mayores comprensiones para intervenir en las formaciones de la exclusión, puesto que, su saber obedece en gran medida a teorías de ajuste y acomodación (Da Silva, 1999), traducidas como, inclusión a las misma estructuras que generan exclusión. Frente a esto, resulta clave comprender como operan las estructuras educativas. El mercado lingüístico que consolida la contribución contra-hegemónica, a través de ciertos saberes, como el estudio de la formación de las matrices de opresión, se convierte en un lenguaje de tipo micropolítico, puesto que, actúa como un dispositivo de desestabilización y ruptura las principales colonizaciones epistémicas que el saber pedagógico de la inclusión ha institucionalizado como válidas. De hay que, a lo largo de este trabajo, se hay comentado que la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva es micropolítica.

	Principales características	**Principales manifestaciones en el discurso de la Educación Inclusiva**
Habitus lingüístico	-Es aquello que construye una gramática generado de prácticas, que resulta de la mediación de comportamientos individuales y prácticas sociales. -Implica estrategias de adaptación de los sujetos al campo. -Produce prácticas sociales e ideológicas concretas. -Se ajusta a una situación concreta.	En el caso de la Educación Inclusiva está el habitus lingüístico esta determinado por los aportes de la justicia social, las prácticas de resistencia y relegamientos que expresan sus principales sujetos, así como, por los organizadores intelectuales que definen su campo lucha (ideología/política), su acción política y a su sujeto político.
Mercado Lingüístico	-Es aquello que define la aceptabilidad/legitimidad o rechazo/ilegitimidad de un discurso determinado. -Determina el poder simbólico de un discurso particular, demostrando que, las formaciones discursivas[43], son producidas por quienes tienen el poder al interior de dicho discurso. -El campo entrega aporta los elementos para que un determinado discurso sea reconocido o no.	La aceptabilidad del discurso de la Educación Inclusiva, en gran medida, está determinada por los fetiches epistémicos identificados en este trabajo, es decir, imágenes o recursos intelectuales que logran una alta eficacia sobre la comprensión del fenómeno. Los mecanismos de aceptabilidad, son determinados por aquellos discursos que imponen, en su versión acrítica, el individualismo metodológico, es decir, la preocupación por incluir a los más débiles a las mismas estructuras que generan exclusión.

[43] En referencia a los procesos ideológicos que condicionan la producción de un determinado discurso.

	-Es aquello que subordina, domina o subalertinza a un determinado discurso. -Otorga pistas para analizar los procesos de censura y dominación estructural de unos discursos sobre otros.	En este caso, el discurso y la producción social de la inclusión asociado a las NEE, la discapacidad y los múltiples colectivos de personas diversas, van formando progresivamente, una subordinación epistémica que impone los clásicos sistemas de ajuste estructurales. Así, el discurso heredado de la Educación Especial, subordina el discurso de las diferencias, al carecer de un aterrizaje pragmático. Otra subordinación es determinada por la sociología y la filosofía, puesto que subalterniza los legados o conocimientos intelectuales forjados al interior de la educación, puesto que, éstos, carecen de recursos para transformación/intervenir en las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes. De esta forma, el estudio de las relacione estructurales, las operatorias que desarrollan las estructuras educativas y la invisibilziación de los saberes críticos que permiten subvertir los efectos de la exclusión, son acciones claves de la dominación intelectual que condiciona el campo pre-configurado.

Tabla 6: Caracterización de los elementos claves que forman el habitus y el mercado lingüístico de la Educación Inclusiva

4.5.1.1.-Ejes Claves que Permiten Comprender la Configuración del Hecho Hegemónico de la Educación Inclusiva

	Elementos que componen el hecho hegemónico según Angenot (2012)	Elementos conceptuales que afectan al encuadre epistémico-situacional en el campo de investigación de la Educación Inclusiva
1	***Lengua legítima***	-Corresponde a la lengua nacional (propia del campo) y al conjunto de saberes que definen su funcionamiento y tropos legitimadores. -Son aquellos que unifican el pensamiento ideológico al interior de un campo de conocimiento. -Se concibe según Angenot (2012), el lenguaje como un conjunto ideológicamente saturado. -Determina al anunciador aceptable.
2	***Tópica y gnoseología***	-Corresponde al conjunto de lugares, involucrando los presupuestos colectivos de los discursos argumentativos y narrativos. -El topoi permite acceder a la identificación del lugar común, lo cual define según Ocampo (2016), una interseccionalidad epistémica entre los diversos campos de investigación que participan al interior de la Educación Inclusiva. -La tópica según Ancenot (2012), define lo "opinable"y delimita la condición de la discursividad, puesto que involucra los sistemas de encadenamiento discursivos. -Implica abordar los lugares transhistóricos, considerando los presupuestos de una

		época y momento histórico particular. Actúan según Ocampo (2016), como mecanismos de fijación del discurso. -La gnoseología permite explorar y cartografiar la función cognitiva de los discursos. En otras palabras, corresponde a las formas a través de las cuales, el discurso puede ser esquematizado. La esquematización constituye una pre-concepción de los juicios, tanto de valor como de elección. La gnoseología también se expresa como la estructura mental, es decir, se encuentra asociada a los paradigmas de base de una época determinada. ¿Cómo se expresa la gnoseología dominante (manual de uso) y subversiva al interior del campo pre-construido de la Educción Inclusiva?
3	***Fetiches y tabúes***	-Corresponde a la identificación de objetos temáticos intocables. -Los fetiches y tabúes producen el discurso social.
4	***Egocentrismo/etnocentrismo***	-La hegemonía tiene el pode de definir al enunciador central que actúa como un dispositivo legitimo. -Responde a la pregunta: ¿quién tiene el poder/privilegio de actuar en nombre de determinados temas/sujetos. -Implica reconocer el destinatario implícito y legitimado al interior del campo de la Educación Inclusiva., dando un poder de fiscalización sobre aquellos que han sido silenciados, o bien, no tienen derecho a la palabra. -En esta perspectiva, se observa cómo la hegemonía se presenta como un discurso y como una alocución distinta que, produce medios de discriminación y distinción, legitimidad e ilegitimidad. Según Ocampo (2016), esto operaría como elementos claves en la producción epistémica. -El etnocentrismo y el egocentrismo, organiza un mecanismo hegemónico entre el yo y el nosotros, institucionalizando un sujeto/norma que clasifica y juzga, donde la doxa junto a los procesos de violencia epistémica, producen determinados mecanismos de subalternización de sujetos y saberes. Hay que develar los doxocentrismos que afectan a la producción discursiva e ideológica de la Educación Inclusiva.
5	***Temáticas y visión del mundo***	-Implica reconocer los acuerdos anteriores que existen al interior de un campo determinado. -Implica reconocer los elementos que constituyen la polémica para debatir y transformar un determinado campo de especialización. -Corresponde al conjunto de elementos que sorprenden o irritan al lector sobre un determinado tema y contexto histórico. -Corresponden al conjunto de temas obligados que conforman un determinado campo de conocimiento. -Implica géneros, sistemas de valores y escuelas. -Instala los dispositivos paradigmáticos de "desterritorialización" y "visión crepuscular del mundo", implicando la legitimación de dimensiones anxiógenos.
6	***Dominantes de pathos***	-La tradición histórica de las ideas tiende a transformar los temperamentos y los estados de ánimos.
7	***Sistema topológico***	-La hegemonía se aprende por disimilación, es decir, por separación de las tareas discursivas. -Implica considerar el conjunto de aportes críticos de diversos campos (discursos específicos), reagrupados en campos o regiones, directamente vinculados con la formación de un interdiscurso, determinando migración de conceptos y adaptaciones del lenguaje. -Es menester pensar la ideología a partir de mecanismos de unificación y diferenciadores unificados.

Tabla 7: Caracterización de los elementos claves que forman el *"hecho hegemónico"* de la Educación Inclusiva

4.5.2.-La Educación Inclusiva Plantea un Conocimiento Enunciativo y Performativo

La exploración de los elementos que inciden en la configuración de la gramática de la Educación Inclusiva, según Searle (1969), consiste en comprender cómo se relacionan las palabras con el mundo, es decir, remite a la contribución de la filosofía del lenguaje. El estudio de la dimensión gramatical de dicho enfoque, no sólo atiende a las formaciones discursivas e ideológicas que constituyen una práctica discursiva particular, más bien, invita a conocer la naturaleza del lenguaje de la exclusión y de la inclusión. Semánticas polifónicas, multimodales y desconocidas por campo de investigación. En este sentido, el abordaje de la gramática de la Educación Inclusiva, coincide con la preocupación intelectual de la filosofía del lenguaje, dónde esta última, se interesa por *"proporcionar descripciones filosóficamente iluminadoras de ciertas características generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, el signo y la necesidad, y solamente se preocupa de pasada de elementos particulares del lenguaje particular"* (Searle, 1969:14). La gramática de la inclusión refiere a la comprensión del *"lenguaje"* y a la producción de verdades y enunciados, es decir, refieren a la *naturaleza del lenguaje de la inclusión*. Hasta aquí, es posible afirmar que, dicho enfoque, explicita una *retórica de tipo poliangular*, esto es, configurada a partir de los lenguajes disciplinarios de cada región que participa de la formación de su objeto. El estudio de la naturaleza del lenguaje de la inclusión, refuerza la necesidad de describir, mediante dispositivos analíticos concretos, el espacio heterotópico de la misma, al tiempo que, exige conocer que elementos configuran la gramática de la exclusión, con el objeto de evitar utilizar e imponer enunciados que, significados como parte de la espacialidad de la inclusión, obedecen a dispositivos de producción de verdades propia de la exclusión.

Entre los elementos claves que facilitan la comprensión de los elementos de organización de la gramática de la Educación Inclusiva, debe entenderse como un proceso de caracterización de sus elementos lingüísticos. En este sentido, la noción de *"cronotopo"*, permite según Bazerman (2015), definir la ontología del género y del dominio discursivo de la inclusión, otorgando elementos para comprender la articulación de la diversidad de formas de representación que dicho enfoque adopta, mediante la formación poliangular en movimiento de las diversas regiones del saber constitutivo de su objeto. En términos epistemológicos, la ontología del género, permite definir los mecanismos de aceptabilidad y exclusión, de determinadas formas discursivas, argumentos y sistemas de razonamientos. Otros elementos claves en el estudio de la gramática de la inclusión son: a) novedad histórica del discurso, sus memorias constitutivas y dominio discursivo, b) los procesos de semantización, es decir, los diversos *"usos"* que hace una comunidad o la intersecciones de comunidades al empelar el discurso de la inclusión y c) los componentes del hecho hegemónico (ejes que determinan el carácter social y político del discurso).

La gramática de la Educación Inclusiva expresa la intención de ir contribuyendo a la proliferación de herramientas analíticas orientadas a reconstruir los mecanismos

globales que determinan lo *"decible"* y lo *"escribible"* al interior del dominio epistémico y discurso de la inclusión, es decir, qué tipo de mecanismos determina lo *"aceptable"* de un discurso en una época. En relación a los mecanismos que definen la condición de aceptabilidad de una determinada explicación asociada a la inclusión, se observa que, éstos se construyen temporal e históricamente, es decir, manifiestan una intersección entre *espacialidad* y *periodización*, siendo ésta última, en la aceptación de un variante discursiva y explicativa de la inclusión. Mientras que, el carácter de semantización delimita los diversos usos que se hace del concepto, a partir de momentos históricos y regiones del saber particulares. Existe una directa relación ente los factores que se describen a continuación:

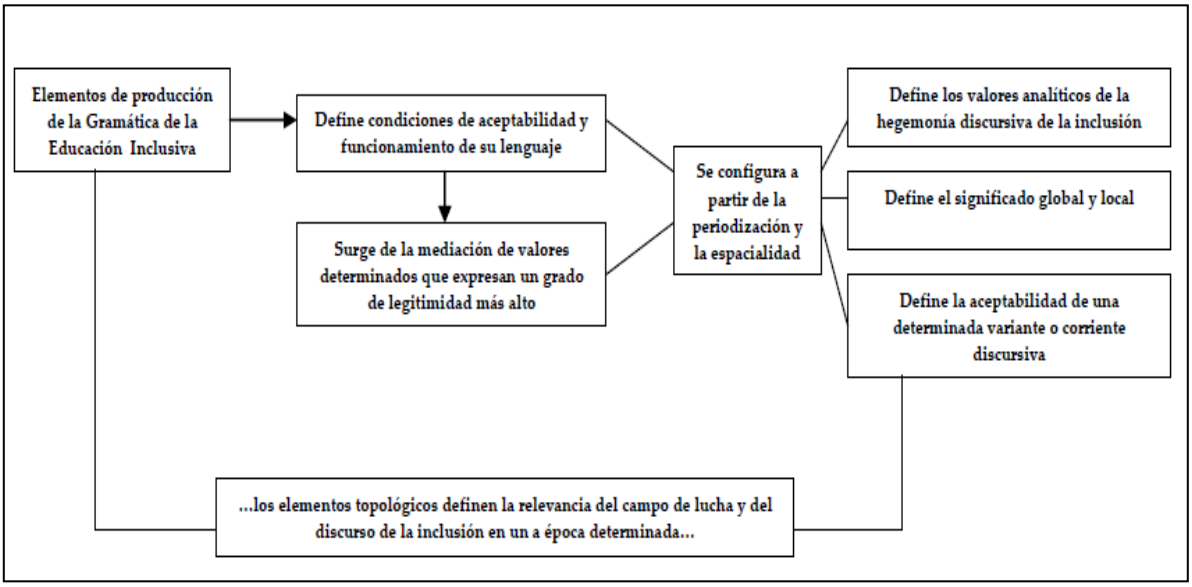


Figura 14: Elementos que participan de la producción de la gramática de la Educación Inclusiva

Los mecanismos de aceptabilidad del discurso están en estrecha relación con as estrategias de semántización del mismo. En este sentido, los múltiples usos del concepto de inclusión, permiten reconocer las siguientes dimensiones:

Uso o semantización	Idea que enfatiza o promueve	Principales autores	
Político	• Entiende la Educación Inclusiva como una lucha política, la construcción de una nueva ciudadanía y democracia.	Slee (2010) Torres (2012) Echeita (2015) Ocampo (2014, 2015 y 2016)	**Alude al uso subversivo, emancipatorio y**
	• Enfatiza en el estudio de las relaciones estructurales que provocan poblaciones excedentes y los diversos tipos de patologías sociales crónicas. Reescritura del contrato social.	Ocampo (2014, 2015 y 2016)	

pistémico	• Reconoce que la Educación Inclusiva es diferente a la Educación Especial.	Thomas y Loxley (2007) Slee (2010) Skliar (2013) Ocampo (2012, 2013, 2014 2015 y 2016)	
	• Reconoce que la Educación Inclusiva no posee una construcción teórica oportuna.	Slee (2010) Parrilla y Susinos (2013) Ocampo (2014 2015 y 2016)	
	• Reconoce que la Educación inclusiva no posee una epistemología clara, puesto que ha permanecido omitida producto de procesos de violencia epistémica y oportunismos sociopolítico que afectan a la construcción de su saber	Ocampo (2013, 2014 2015 y 2016)	
	• Se exploran los mecanismos de producción del saber y del discurso de la Educación Inclusiva.	Apablaza (2015) Ocampo (2015 y 2016)	
	• Se analizan las condiciones de producción de su objeto y campo de conocimiento.	Ocampo (2016)	
	• Determinación de regiones constitutivas de su campo de conocimiento.	Slee (2010) Ocampo (2016)	
	• Exploración del espacio y micropolítica de la Educación Inclusiva como un espacio de reforma política, ciudadana ay educativa.	Ocampo (2016)	
	• Exploración del verdadero espacio de la inclusión entendido como realidad relacional de tipo heterotópica.	Ocampo (2016)	
Pedagógico	• Entiende la Educación Inclusiva como un mecanismo de ampliación de las oportunidades educativas y sociales de personas que, por diversas razones, han sido excluidas a través del derecho en la educación	Dubet (2009 y 2012)	**Alude al uso incorporacionista a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación**
	• Concibe la inclusión como parte de la diversidad exigiendo la creación de nuevas estructuras de participación y condiciones de enseñanza.	Ainscow (2000) Ainscow y Booth (2001) UNESCO (2009)	
	• Concebida como transformación de la escuela y ruptura de las estructuras opresivas.	Slee 1998, 2001 y 2010 Murillo (2005)	
	• Apela a la igualdad de oportunidades mediante la proliferación de diversos tipos de instrumentos jurídicos.	Dubet (2012) Ainscow (2000) UNESCO (2009) Echeita (2008, 2010, 2015)	
	• Impone el modelo tradicional de la Educación Especial, reforzando la sobre representación de la diversidad	Ainscow (2000) UNESCO (2009) Echeita (2008, 2010, 2015)	

	y las diferencias en los abyectos sociales.	Slee (2010)	
	• Se reduce a la noción de inclusión a las NEE, la discapacidad y las diferencias	Slee 1998, 2001 y 2010 Ainscow (2000) UNESCO (2009) Echeita (2008, 2010, 2015)	
	• Se promueva la noción de ajustes en las estructuras educativas, en el currículo y en la enseñanza.	Ainscow (2000) UNESCO (2009) Casanova (2011) Echeita (2008, 2010, 2015)	
	• Se refuerza el individualismo metodológico en la investigación y en las prácticas de enseñanza (especialmente, en su dimensión pragmática)	Slee 1998, 2001 y 2010 Ocampo (2015)	

Tabla 9: Principales componentes que definen los procesos de semantización de la Educación Inclusiva a nivel estructural en la producción de su conocimiento

En el estudio de los procesos de semantización, es decir, la producción e institucionalización de los diversos usos del concepto de inclusión, operan en referencia a los *ejes de semantización estructural* articulados al interior de su discurso (político, epistémico y pedagógico). En lo particular, el eje político y epistémico, afectan a la comprensión de las categorías de *"diversidad"* y *"diferencias"*, las cuales, transitan por diversos esquemas de significados, producto de temporalizaciones específicas, periodizaciones y regiones particulares del saber. A modo general, esto puede graficarse de la siguiente manera:

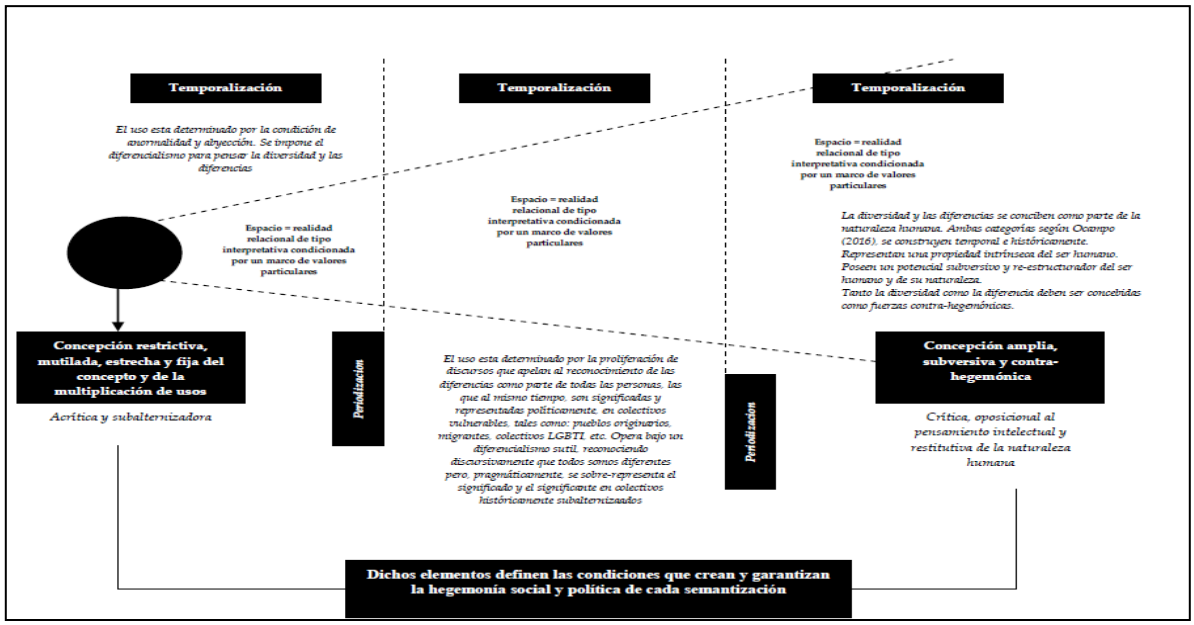


Figura 15: Elementos de semantización incidentes en la evolución del concepto de diversidad y diferencias en el pre-discurso de la Educación Inclusiva

El papel de la hegemonía epistémica es clave en la formación de las prácticas de semantización y gramaticalidad de la Educación Inclusiva, puesto que, la hegemonía según Angenot (2012), el *"conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de retóricas, tópicas y doxas transdiscursivas. Sin embargo, esos mecanismos imponen aceptabilidad sobre lo que se dice y se escribe, y estratifican grados y formas de legitimidad"* (p.31) de un discurso, sus categorías, formaciones discursivo-ideológicas y dispositivos de enunciación. Es decir, converge sobre la exploración de los diversos puntos de vista (campos) que abordan las prácticas de producción e institucionalización de la semantización de la inclusión. Sobre este particular, resulta clave entender que, dichos procesos resultan claves para entender cómo regiones particulares del saber que, crean y garantizan el funcionamiento del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, asumen un estatus que, delimita la proximidad o lejanía, con el verdadero espacio de dicho enfoque. Desde otro ángulo, es clave comprender cómo opera la *interlegibilidad* en la formación de la gramática de la inclusión, esto es, reconocer bajo qué organizadores epistémicos los textos de una época particular (período), permanecen estables en la memoria discursiva, epistémica, política y cultural de este campo de investigación.

La gramática de la Educación Inclusiva no está disociada del estudio de los procesos de dominación ideológica entre saberes, conceptos y regiones del conocimiento que convergen sobre la formación de su campo de saberes. El concepto de "*relaciones de dominación"* se toma prestado de Michel Pêcheux (1994), a través de lo expuesto en el capítulo: *"El mecanismo de reconocimiento ideológico"*, publicado en la obra coordinadaza por Žižek (1994), titulada: *"Ideología. Un mapa de la cuestión"*. En este sentido, la formación de la gramática de la inclusión inquiere, en la comprensión de los mecanismos de reproducción que determinados cuerpos de saberes efectúan, al tiempo que, se intenta avanza hacia la desnaturalización de su real espacialidad, definiendo cualitativamente, el uso de palabras determinadas para hablar de *inclusión/exclusión* e *inclusión como no-lugar*. Así, la ideología hegemónica, fija patrones de interpretación, ejemplo de ello, es la imposición de la Educación Especial para hablar de inclusión, establece una interpretación desde la ausencia de reciprocidad que, débilmente interroga la producción de relaciones estructurales donde el fenómeno acontece. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cómo se expresa la dominación epistémico-ideológica dominante/hegemónica al interior de los elementos que construyen el campo de la Educación Inclusiva?, ¿cuál es el lugar y el medio de dominación qué define dicho estilo epistémico?, ¿cuáles son entonces, los aparatos que participan de las relaciones de producción existentes? y ¿cuál es la coyuntura intelectual que se reproduce para pensar la Educación Inclusiva, así como, las propiedades regionales de los saberes poliangulares en movimiento que definen su campo de conocimiento?

Elementos claves en la cartografización de la gramática de la Educación Inclusiva:

- Caracterización de los elementos lingüísticos que definen la naturaleza del espacio de la exclusión, el espacio de la inclusión a lo mismo y del verdadero espacio de la

inclusión (no-lugar = heterotopía).

- Análisis de los diversos estilos que adoptan en cada uno de los espacios explicitados anteriormente, las explicaciones lingüísticas, sus lenguajes y modalidades de enunciación, respecto del fenómeno referido.

- Exploración de los mecanismos de verificación de los enunciados al interior de cada tipología de especialidades señaladas anteriormente.

Afirmar que, la Educación Inclusiva plantea un conocimiento performativo[44] (instauración de sentido/creación de una nueva realidad), quiere decir que, por la naturaleza del fenómeno, en tanto, acción micropolítica de todo orden, sus modalidades de enunciación (epistémicas, políticas, pedagógicas, etc.) invitan a la ejecución de múltiples transformaciones, instando a la producción de diversos tipos de prácticas socioculturales y campos que operan como dispositivos de lucha y resistencia contra la dominación intelectual que afecta a su geografía de conocimiento. En este contexto, la performatividad, debe ser concebida como un elemento de transformación de la realidad y de la conducción de producción en la Educación Inclusiva. Mientras que, el carácter enunciativo, radica en que este modelo, al carecer de una reflexividad epistémica coherente con su naturaleza, expresa constantemente aquello que debería hacerse, al tiempo que, carece de un conocimiento que consolide dichos cambios. Esto es, un saber que carece de organizadores intelectuales para su concreción. Por otra parte, es fundamental caracterizar la *formación del semantismo social* (Benveniste, 1985) que converge sobre el estudio (crítico y acrítico) de la Educación Inclusiva, construyéndose como una vía de acceso a la realidad relacional de ésta.

[44] En términos de la formación epistémica de la inclusión, la dimension de performatividad determina los dispositivos de legitimación de su saber, tornándose relevantes ambas posiciones en este campo de trabajo.

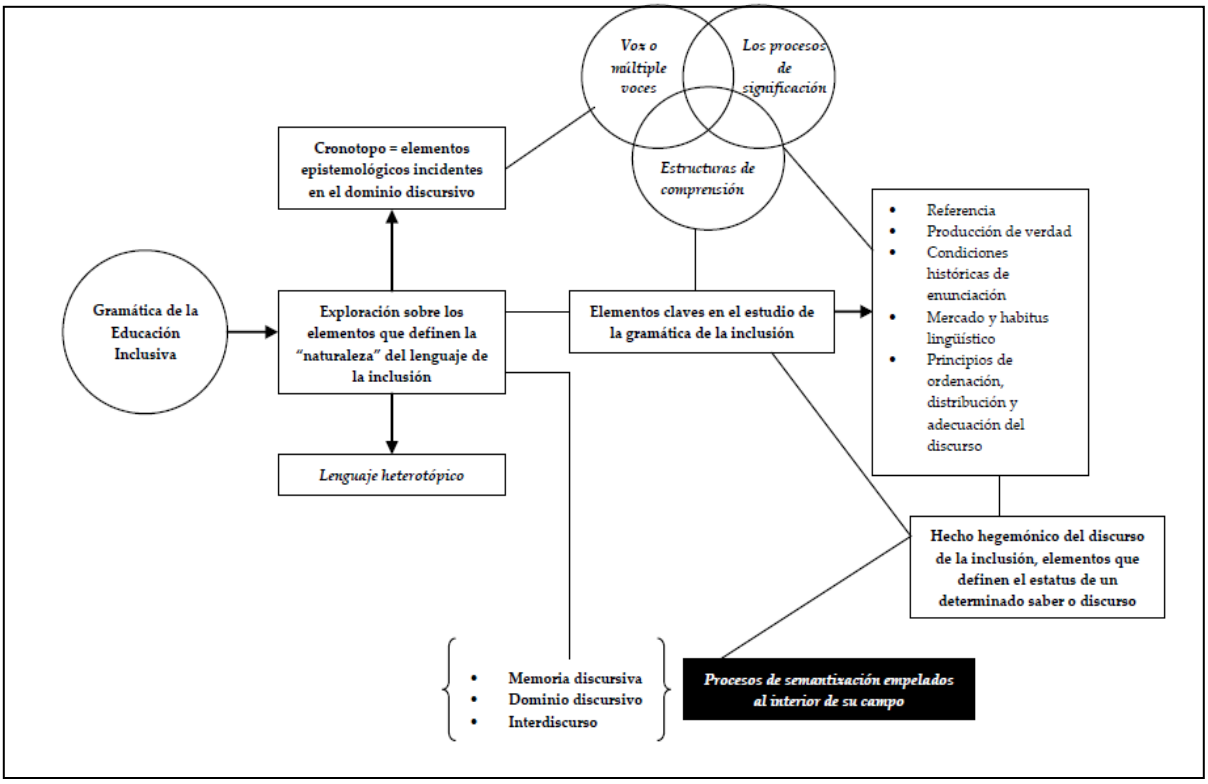


Figura 16: Elementos que permiten cartografiar los elementos participantes de la gramática de la Educación Inclusiva

4.5.3.-La Educación Inclusiva Presenta un Interdiscurso y un Prediscurso Fortalecido

El estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, consiste en desmontar la constitución de los diversos mecanismos de *formación discursiva* que forjan determinados mercados lingüísticos, siempre condicionados por unos valores particulares para concebir políticamente su campo de lucha. En tal caso, los dispositivos de formación de la gramática de la inclusión, se encuentran en estrecha relación con los diversos campos de confluencia que participan de la fabricación de su campo de conocimiento, esto, reafirma el funcionamiento diaspórico de sus condiciones de producción, de la hibridación discursiva y de un saber repartido por casi todas las regiones del conocimiento.

La gramática de la Educación Inclusiva tiene como propósito de explorar cómo se crean y produce sus modalidades enunciativas y, bajo qué criterios epistémicos se legitima, acepta o valida su discurso. En otras palabras, implica identificar quién habla desde el interior del pre-discurso en desarrollo de la Educación Inclusiva, observando cómo determinadas formaciones discursivas empleadas en su campo y espacio, se van reproduciendo, especialmente, por aquellos grupos de mayor dominancia epistémica y

discursiva. En palabras de Freyerabend (1993), implica analizar cómo determinados discurso se imponen sobre otros, producto de procesos de violencia epistémica, al tiempo que marginan y omiten el potencial subversivo de aquellos discursos, conceptos y regiones del conocimiento que permiten transformar dichas estructuras cognitivas, ideológicas y políticas. Es, por esta razón que, al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, se observa el círculo de reproducción epistemológica, es decir, los medios y estrategias que garantizan la reproducción que ayudan a pensar un determinado campo. Se requiere de una crítica persistente al círculo de reproducción epistémica y a las estrategias de organización del conocimiento influidas por determinadas prácticas de subjetivación, opresión y estabilización, que según Spivak (1998), representan estrategias claves en la formación de los temas/mundo que orientan las agendas y políticas de producción del saber en este campo.

Tomando como referencia las ideas expuestas, es posible concluir que, la naturaleza de la Educación Inclusiva es, en todos sus planos y dimensiones, *micropolítica*, es decir, exige la configuración de una nueva relación entre espacio (realidad relacional) y los sistemas de resistencias que esta devela, ante la hegemónica del saber, las prácticas educativas de tipo biopolíticas y el marco de valores que confluye sobre sus campos de producción y acción política. Entendiendo la micropolítica como un conjunto de mecanismos y prácticas de resistencias, Ocampo (2016a), explica que, es crucial en la transformación del enfoque teórico y pragmático de la inclusión, fortalecer la *micropolítica epistémica*, es decir, un dispositivo analítico que combata las condiciones hegemónicas de producción del saber, disciplinamiento de la subjetividad de dichos saberes críticos que permiten edificar el nuevo campo educativo y social, en otros términos, converge en la creación de un aparataje teórico orientado a combatir críticamente los mecanismos de diagnóstico de las epistemes en juego, en la redefinición del campo de producción de la inclusión, las estrategias mayoritarias del conocimiento, entre otras. La *micropolítica epistémica*, es una de las claves fundamentales en la re-organización del pensamiento y campo de lucha de la inclusión, puesto que, se constituye como una tarea crítica orientada a transformar todos los campos de la educación y de la vida ciudadana. La *micropolítica epistémica* se concibe entonces, como un *mecanismo analítico de resistencia* ante los modelos dominantes de tipos hegemónicos y contra-hegemónicos que invitan a pensar la inclusión desde sus reduccionismos. Desde otro ángulo, constituye el eje crítico de construcción del tercer espacio que representa verdadera naturaleza de la inclusión. Es una crítica persistente a los modelos estableces que dan continuidad a las más variadas prácticas de exclusión en la fabricación de su campo de conocimiento y que contribuyen a la represión de los ejes de subversión epistémico-estructural, es decir, converge sobre la resistencia a los poderes opresivos de la epistemología. **La Educación Inclusiva es una estrategia micropolítica de tipo analítica, política, epistémica y pedagógica**.

Tal como se ha comentado a lo largo de este capítulo, la construcción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, opera a partir de un dispositivo diaspórico de tipo epistémico, que deviene en el fabricación de un saber híbrido y

ambiguo, repartido por diversas geografías y territorios del saber, entendidos en esta texto como *"campos de confluencia"*, Tomando prestado el concepto de interdiscurso (Orlandi, 2012), propuesto por la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, se ofrece un análisis en torno a los diversos decires que han sido producidos e institucionalizados, los que al mismo tiempo, permite observar cuáles han sido los desplazamientos más significativos en términos semánticos, discursivos y epistémicos de la Educación Inclusiva.

El interdiscurso se caracteriza por construir un *"saber discursivo que se fue constituyendo a lo largo de la historia y fue produciendo decires, la memoria que posibilitó ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que represente el eje de su constitución"* (Orlandi, 2012:39). De acuerdo esto, el interdiscurso está integrado por un *"conjunto complejo, preexistente y anterior […] constituido por series de tejidos de indicios legibles, que constituyen un cuerpo sociohistórico de huellas [coros socio-historique de tarces]"* (Pêcheux, 1990; citado en Montero, 2013:2). Aplicando el concepto de interdiscurso al estudio epistémico de la Educación Inclusiva, invita a la comprensión y caracterización de las memorias epistémicas, de tipo genealógicas, más relevantes introducidas por las regiones del conocimiento más relevantes en la configuración de su dominio epistémico y discursivo. Se identifican así, el conjunto de legados que participan en la formulación de su saber, al tiempo que, facilita la producción de *"habladurías"* teóricas asociadas a dicho enfoque. En concreto, permite reconocer los vínculos entre los discursos pasados y presentes que forman su dominio y memoria discursiva (participan aportes derivados de la justicia social, la Educción Especial la filosofía postestructural, etc.) y los organizadores que definen el contexto especifico de interpretación (determinados por los elementos que definen la espacialidad de la inclusión). El interdiscurso de la inclusión, es decir, el cuerpo socio-histórico de saberes que condiciona su producción, esta determinado por las principales regiones del conocimiento que fundan dicho campo de investigación, con énfasis en la ampliación de derechos fundamentales, sociales y educacionales para colectivos violentados estructuralmente, juega así, un rol clave el aporte de la justicia social, la Educación Especial, los estudios críticos de la discapacidad, los estudios críticos sobre la raza y el género, la dimensión postestructural de la filosofía, la teoría social, la psicología a través de sus mapas abstractos del desarrollo, entre otros.

La noción de pre-discurso desde la perspectiva de Paveau (2006), remite a la comprensión de los marcos interpretativos anteriores que organizan la producción de un discurso y un modo particular de comprender los énfasis y alcances de la Educación Inclusiva, permitiendo al mismo tiempo, develar las principales colonizaciones e imposiciones epistémicas que tienen a hibridizar la comprensión epistémica de dicho enfoque, puesto que, "*los prediscursos son, en síntesis, saberes, creencias y prácticas socio-culturales que existen antes de ser puestas en el lenguaje, pero que expresadas con la palabra tienen una materialidad formal en el texto producido"* (Paveau, 2006:5). Entender la Educación Inclusiva como un pre-discurso, implica reconocer que, dichos planteamientos (dispersos por diversas regiones del conocimiento) no constituyen un repertorio de argumentos coherentes, hilados y organizados entre sí, es decir, con articula la producción de un

discurso consolidado de acuerdo a la naturaleza epistémica, política y pedagógica del mismo. La inclusión concebida en términos de prediscurso, converge sobre el conjunto de saberes previos que permiten ir definiendo su dominio discursivo particular, es decir, representa un esbozo discursivo sin un dominio y una memoria discursiva clara.

La exploración del interdiscurso como del prediscurso de la Educación Inclusiva son unidades analíticas claves en la comprensión de sus condiciones de producción, puesto que, remiten al estudio de las regiones o geografías del conocimiento de tipo genealógicas, estabilizadores y progresivas que han ido formando un saber, un dominio discursivo y una semantización para concebir su campo de lucha. El estudio de la gramática de la Educación Inclusiva, se encuentra en directa relación el estudio de los campos de confluencia o regiones del saber que configuran su campo de conocimiento. Pido al lector me disculpe por el limitado análisis que ofrezco en el texto sobre las nociones de pre-discurso e interdiscurso de la Educación Inclusiva, puesto que, creo oportuno presentar su desarrollo en una publicación que aborde únicamente estas cuestiones.

4.6.-A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio de las condiciones que configuran la gramática de la Educación Inclusiva, resulta fundamental, puesto que invita a la comprensión de los elementos que definen la naturaleza de su lenguaje, sus condiciones de producción y enunciación, demostrando con ello que, sus principales elementos lingüísticos imponen el lenguaje de la exclusión, mediado a través de la Educación Especial, como principal unidad que organiza su memoria discursiva. En este sentido, surge el desafío de avanzar hacia la determinación de los mecanismos de verificación de los enunciados que se forjan la interior del campo de lucha de la inclusión y que, son significados como ejes de constitución de su espacio, esto es: *"el espacio de la inclusión es heterotópico, diaspórico y micropolítico"*.

A lo largo de este trabajo se observó que, la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se construye diaspóricamente, es decir, a través de la dispersión de saberes críticos por diversas regiones de conocimiento que configuran su campo de investigación. En este contexto, la diáspora no debe ser sobre-representada bajo la metáfora normativa y simplista del desorden del saber, sino que más bien, actúa como un dispositivo analítico que permite ir develando las múltiples intersecciones entre los diversos cuerpos de conocimiento sobre los cuales se forja dicho saber y sus mecanismos de opresión que proliferan entre sí.

La aproximación inicial de los elementos que definen la espacialidad de la inclusión, permitió develar que, la naturaleza de su espacio no de reduce a los fetichismos ideológicos comúnmente empleados, sino que, al descubrimiento de un espacio otro, es decir, un espacio heterotópico, a través del cual, condensar todas las trasformaciones que

dicho campo propone. La naturaleza epistémica de la inclusión es micropolítica, puesto que, sus organizadores intelectuales de tipo acríticos y críticos, actúan como mecanismos de resistencia analítica a los efectos del saber dominante, de los marcos jurídicos, sociétales, políticos y éticos. En otras palabras, el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye a través de mecanismos de diaspórcios, empleando estrategias de préstamos, reciclajes y acoplamientos epistémicos de conceptos, saberes y regiones de conocimiento.

La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, no debe ser concebida en términos dogmatismo ni de oportunismo político. Más bien, enfrenta el desafío de explorar sus condiciones de producción, con el propósito de abrir las ciencias de la Educación y con ello, consolidar un no-lugar en la pedagogía, la epistemología y la ciudadanía, para concretar todas las transformaciones que esta se propone resolver. De lo contrario, la inclusión opera como una ficción política que da continuidad a los diversos mecanismos de exclusión, subalternización e inclusión a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes a través del derecho en la educación. Planteado así, el discurso institucionalizado actúa como un dispositivo de continuidad neoliberal. Finalmente, se abre el desafío a ir consolidando un conjunto de argumentos que describan en mayor profundidad, cada uno de los ejes enunciados a lo largo de este capítulo.

Referencias

Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizione Nottetempo.

Alonso, L. E. (2004): "Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la denigración mediática". En: ALONSO, L. E.; MARTÍN CRIADO, E.; MORENO PESTAÑA, J. L. (eds.) (2004): Fierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo. Madrid: Fundamentos, 215- 254.

Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los limites históricos de lo pensable y lo decible*. México: Siglo XXI Editores.

Augé, M. (2002). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Bajtín, M. (1989). *l problema de los géneros discursivos*, México, Siglo XXI editores.

_____. (1992). *Marxismo e Filosofía da Linguagem*, Sâo Paulo: Hucitec.

_____. (2011). *Las fronteras del discurso*, Buenos Aires: Las Cuarenta.

Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.

Bazerman, (2015). *Teoria da ação letrada* (Vol. 1) y *Retórica da ação letrada* (Vol. 2). San Pablo: Parábola Editorial.

Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1993). *The Logic of Practice.* Cambridge: Polity Press.

_____. (2001*). ¿Qué significa hablar?* Madrid: AKAL.

Blanche, R. (1980). *La epistemología*. Barcelona: Oikos-tau S.A. Ediciones.

Brah, A. (2011). *Cartografías de diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.

Breafret, J. (1985). *Dialogue avec Heidegger.* IV. *Le chemin de Heidegger,* Paris: Les Editions de Minuit.

Brubaker, (2005). "The "diaspora" diaspora". Ethnic and Racial Studies, 28, *(1)*, 1-19.

Bruneu, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux*. Paris: Anthropos.

Castells, M. (1998). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*, vol. III, Fin de Milenio. Madrid: Alianza.

Cataia, M. (2008). "Territorialidade estatal e outras territorialidades: Novas formas de uso dos territorios na América Latina. Conflitos, desafios e alternativas", en: Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 270, Barcelona.

Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.

Chambers, R. (1992). *Rural appraisal: rapad, relaxed and participatory*. Recuperado de https://www.ids.ac.uk/files/Dp311.pdf

Chivallon, C. (2002). La diaspora noire des Amériques*Réflexions sur le modèle de l'hybridité de Paul Gilroy*. Recuperado de https://www.cairn.info/publications-de-Chivallon-Christine--2045.htm

Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

DRAE. (2016). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: RAE.

Feal, N. (2005). "La ficcionalización del territorio", *Bifurcaciones 4. Recuperado de http://www.bifurcaciones.cl/*

Feyerabend, P. (1993). *Against Method*. Londres: Verso.

Follari, R. *(2007). Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo.* Rosario: Homo Spiens Ediciones.

Foucault, M. (1967). "De los espacios otros". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturals, 14 de marzo de 1967. Recuperado de http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucalt_de-los-espacios-otros.pdf

_____. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

_____. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

_____. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas el siglo XX*. Santiago: RIL Editores.

Gómez Peña, G. (1996). *The new world border . prophcies, poems & loqueras for the End of the Century* . San Franciso: City Ligths.

Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.

Grimson, A. (2005). "Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur", en MATO, D. (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 127-142.

Jiménez, M., Luengo, J., Tabener, J. (2009). "Exclusión social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación", en: Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 13, (3), 11-49.

Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas Editorial.

Kristeva, J. (1969). *Le langage, cet inconnu*. S.G.P.P. (Publicado bajo seudónimo. Reapareció firmado por Kristeva en 1981, París: Editions du Seuil, Col Points).

Latour, B. (1991). *Ciencia en acción*. Barcelona: Labor.

Law, J. (2004). *After method. Mess in social science research*. Nova Iorque, Routledge.

Maffesoli, M. (2004). "La espacialización del tiempo", en: *Ciudades* 61. Puebla, RNIU.

Magalhäes Villena, V. (2003). "Santa Elina Rockshelter, Brazil: evidence of the coexistence of man and Glossotherium", en: . M. Salemme, N. Flegenheimer y L. Miotti (eds). Ancient Evidences for Paleo South America: from where the south wind blows, Texas A&M University Press, 21-28.

Mera, C. (2007). *Globalización e identidades migrantes. Corea y su diáspora en la Argentina*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: UBA. Inédito.

_____. (2011). "El concepto de diáspora en los estudios migratorios: reflexiones sobre el caso de las comunidades y movilidades coreanas en el mundo actual", en: Revista de Historia, 12, 1-14.

Mezzadra, S., Neilson B. (2012). "Between Inclusion and Exclusion: On the topology of global space and borders" Theory Culture Society, 29, (4-5), 58-75.

Mignolo, W. (2002). "Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia", en: Revista Ixchel. Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de http://www.revistaixchel.org/volumen-i/teoria-literaria/47-habitar-losdos-lados-de-la-frontera-teorizar-en-el-cuerpo-de-esa-experiencia.html

Morin, E. (1977). *El método I. la naturaleza del método*. Madrid: Ediciones Cátedra.

_____. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona. Anthopos.

Ocampo, P. (2004). "Periferia. La heterotopía del no lugar" Urbano, 92-95.

Ocampo, A. (2012). Mejorar la Escuela Inclusiva. Berlín: EAE.

_____. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89

_____. (2016b). "Educación Universitaria, Interseccionalidad y Personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y reconocimiento?", en: Ocampo, A. (Coord.). Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva. Ediciones CELEI: Santiago, 19-98.

Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: Lom.

Panadero, M. (2000). "La dimensión temporal en la configuración del espacio geográfico (leyendo a Milton Santos)", en: Scripta Vetera. Edición electrónica de trabajos publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales, 567-579.

Paveau, M.A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. País: Press Sorbonne Nouvelle.

Pêcheux, M. (1990). "L´inquiétude du discours. Textes choisis et présentés par D. Maldidier", en: Montero, S. Memoria discursiva e identidades políticas. Huellas y relatos del pasado reciente en discurso político contemporáneo. Recuperado de: http://www.academia.edu/8216955/Memoria_discursiva_e_identidades_pol%C3%ADticas._Huellas_y_relatos_del_pasado_reciente_en_el_discurso_pol%C3%ADtico_contempor%C3%A1neo

Safran, W. (1991). Diaspora: A Journal of Transnational Studies, Volume 1, Number 1,. Spring, 83-99

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.

Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

Searle, J. (1969). Actos de Habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje. México: Ediciones Cátedra.

Silveira, M. (2008). "Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades", en: Cuadernos del Cendes, Año 25, 69 Tercera Época.

Sorj, B. (2007). "Diáspora, Judaísmo y Teoría Social", en: Revista Cultura y Religión, 1, (1), 1-14.

Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

_____. (2009). Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Ciudad de México: CLACSO.

_____. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Subirats, J. (2006) (dir.). *Fragilidades vecinas: narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, Orbis Tertis, III (6), 1-44.

Tezanos, J. F. (1999). "Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales", en: Jiménez, M., Luengo, J., Tabener, J. (2009). "Exclusión social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación", en: Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 13, (3), 11-49.

Tölölyan, K. (2012). *Diaspora studies. Past, present and promise*. Working Papers. Oxford: International Migration Institute (IMI). Retrieved from http://www.imi.ox.ac.uk/publications/imi-working-papers/wp-55- 2012-diaspora-studies-past-present-and-promise

Toro, A. (2002). "Die Spezies ´Aus-Länder", en: Journal der Universität Leipzig, p.30.

Trigo, A. (1997). "Fronteras de la Epistemología: epistemologías de la frontera" Papeles de Montevideo, 1, 71-89.

Van de Hauvel, R., Vercellino, S. (2015). "La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández" Revista Pilquen, 12, (1), 1-13.

Vergara, N. (2010). "Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio" Revista Alpha, 31, 163-174.

Visca, J. (1985). *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Walsh, C. (2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos", en: Walsh, C. (editora). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 23-68.

Žižek, S. (1994). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

CAPÍTULO 5

O PAPEL DO GESTOR NA INCLUSÃO: A INSERÇÃO DA PESSOA DEFICIENTE NO MERCADO DE TRABALHO

LÍVIA COURA BARBOSA
CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE

PALOMA DE LAVOR LOPES
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

A inclusão da pessoa com deficiência (PCD) no mercado de trabalho traz benefícios para a sociedade, pois trabalha a cultura da diversidade da natureza humana. O objetivo do trabalho é mostrar os benefícios da inserção dos PCD tanto para as organizações quanto aos inseridos. Trata-se de um caminho para a independência e construção de uma autoestima mais saudável, favorecendo assim todo processo de socialização até mesmo em outros ambientes. De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), em 2011 foi constatado na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) que apenas 0,7% dos deficientes possuíam vínculos empregatícios, sendo que 65,74% eram homens e 34,26% mulheres. Foi observado no decorrer do trabalho que há muita diferença de gênero também para PCD no mercado de trabalho, bem como a grande diferença de empregabilidade entre PCD e não PCD. Observou-se, que há uma predominância de deficientes físicos com ensino médio completo entre as outras deficiências e outros graus de instrução, no mercado. A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica e análise de dados secundários relativos ao mercado de trabalho.

Palavras-Chave: p*essoa com deficiência, mercado de trabalho, socialização*

5.1.-INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é abordar o tema sobre a inserção do deficiente no mercado de trabalho para pesquisar como e se estão sendo feitas adaptações para as organizações recebem essas pessoas e, quais as maiores dificuldades encontradas para o preenchimento de alguma vaga.

A inserção do deficiente no mercado de trabalho além de ser um grande desafio é também uma grande oportunidade para as organizações, pois trabalha toda sua cultura organizacional e favorece um ambiente saudável para se trabalhar em equipe. É favorável também para que os funcionários e gestores vejam de perto algumas dificuldades encontradas pelos deficientes o que ajuda até mesmo a eliminar os preconceitos existentes.

Foi criada no Brasil a chamada Lei de Cotas (art. 93 lei de número 8.213/91), a qual estabelece que as empresas cujo quadro de funcionários seja igual ou maior do que cem, uma parcela ocupada por deficientes. Essa porcentagem varia de 2% a 5% quando for mais do que mil funcionários. A realidade é a esperada? Mas essa lei é cumprida? Porque o número de inserção é tão baixo?

Por mais que seja obrigatório ter uma parcela de pessoas deficientes integrando as empresas, é muito importante dar-lhes chance de ingressar em uma ascensão profissional. Com base nos referenciais teóricos utilizados, vimos que além de contribuir para uma vida social mais saudável, a inclusão gera impacto positivo tanto no ponto de vista social, quanto no econômico: favorece uma integração maior entre as pessoas e quanto mais pessoas exercendo atividade remunerada, com poder de consumo, mais aquecida ficará a economia.

O artigo tem como objetivo geral mostrar os benefícios da inserção do PCD no mercado de trabalho tanto para a empresa que estará contratando, pois favorece uma diversificação em sua cultura organizacional e faz a economia ficar aquecida, quanto para o deficiente com melhoria na vida social, elevação da autoestima e motivação para buscar qualificação profissional e discutir os desafios para uma inserção de qualidade.

Se a falta de qualificação for um problema para contratação de uma PCD, a organização pode contratá-lo e influenciar para que busque uma formação profissional adequada. Então, os objetivos específicos são pesquisar como as organizações estão se adaptando para receber PCD, motivar as organizações a investirem em treinamento e desenvolvimento de deficientes e, por fim, pesquisar quais as maiores dificuldades enfrentadas tanto pelas organizações para contratar, quanto pelos deficientes de se enquadrar nos perfis exigidos. A inserção faz favorecer a sociabilidade e a melhora da qualidade de vida dos colaboradores destacados. Isso mostra como uma empresa pode

fazer seu papel social sem abrir mão de sua lucratividade. O ato da contratação seria uma motivação para se qualificar e buscar crescer dentro da empresa.

Então, a finalidade do trabalho é mostrar as dificuldades encontradas para a inserção e como o RH e o gestor podem contribuir para criarem soluções onde todos sairão ganhando. O deficiente por estar inserido e se sentindo importante, e a organização por, além de estar comprometida com a responsabilidade social, poderá também ganhar um talento que contribuirá para o crescimento da organização.

5.1.1. –INCLUSÃO SOCIAL

Ao longo de sua trajetória, as pessoas com deficiência (PCD) foram, e ainda são, alvos de afastamento de seus direitos básicos, sendo os principais motivos: preconceito e discriminação. Assim, a busca pelo reconhecimento de diversos grupos discriminados pela sociedade fez com que houvesse uma reivindicação para a conquista de seus direitos, e a atuação desses grupos gerou um novo significado à democracia (Júnior e Martins, 2010).

Então, em 1970, quando se iniciou o processo de reconhecimento das necessidades, que precisavam ser atendidas, de PCD no Brasil. Porém, este reconhecimento continuou de caráter assistencialista, em ambiente protegido (feito especialmente para PCD), procurando dar-lhes o direito a reabilitação, trabalho e educação. Isso, porque, ainda havia dificuldade de aceitação pela sociedade (Bahia e Schommer, 2010).

Esse movimento vem trabalhando intensamente na busca de um modelo de sociedade mais inclusiva e em combate a segregação. Essa busca compreende a valorização, o respeito e a autonomia para fazerem suas próprias escolhas (Júnior e Martins, 2010).

As pessoas com deficiência, por muito tempo, foram alvo do preconceito e desinformação perante a sociedade, por isso eram vistas como objeto de caridade. Com esse pensamento, eram tidas como inválidas, portanto evitava-se o contato e seu trabalho era impossibilitado. Atualmente, ainda há resquícios desse pensamento, afastando das organizações a percepção de que são pessoas produtivas e talentosas (Bahia e Schommer, 2010).

Essa luta vem gerando bons resultados, já que a sociedade que enxergava esses cidadãos como objetos de caridade, passa a entender a busca deles pela promoção de seus direitos. Independente do grau de sua limitação, o que interessa são as oportunidades buscadas e criadas para que o indivíduo caminhe cada vez mais sem obstáculos, e conquiste um ambiente saudável para se viver. (Júnior e Martins, 2010)

A inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) no mercado de trabalho é uma oportunidade e ao mesmo tempo um desafio para uma organização, pois interfere em toda sua cultura organizacional. O exercício dessa prática tem como objetivo a transformação social, o bem comum, o respeito e o apresso às diferenças como avanço de crescimento e a valorização do trabalho de cada um.

Através de pressões dos grupos menos favorecidos – por sua cor, etnia, sexo, deficiências – as autoridades criaram as Ações Afirmativas que encorajavam a tomada de decisões a favor de tais grupos, excluídos pela sociedade por muito tempo. Este projeto estimulou, então, políticas públicas de acesso ao mercado de trabalho e a educação (MTE, 2007).

Então, entende-se por Ações Afirmativas aquelas que têm por objetivo implantar soluções para promover a inclusão de grupos menos favorecidos na sociedade, fazendo valer seus direitos constitucionais (MTE, 2007).

O movimento das PCD teve surgimento no final da década de 1970 quando foram os protagonistas de sua luta. Antes do movimento, toda a ação voltada a eles era de caráter assistencialista e educacional. Eram restritos de direitos civis e quase não podiam se manifestar ou tomar alguma decisão em assuntos que lhes diziam respeito (Júnior e Martins, 2010).

A inclusão começa a ganhar força em 1990 com o chamado modelo social, que reforça os problemas enfrentados pelas PCD, onde o objetivo era mostrar à sociedade as barreiras criadas, barreiras estas que as deixam sempre em desvantagem para exercer seu papel social. A proposta defendida era a construção de uma sociedade inclusiva, para todos (Bahia e Schommer, 2010).

Em 24/07/1991 a chamada Lei de Cotas (n°8.213/91) que estabelece a obrigatoriedade das organizações, que possuírem 100 funcionários ou mais, a preencherem uma determinada parcela de seus cargos com PCD. Essa porcentagem varia de 2% a 5% e se classifica da seguinte maneira: de 100 a 200 funcionários a porcentagem é de 2%; de 201 a 500 de 3%; de 501 a 1000 de 4%; e acima de 1001 5% das vagas devem ser reservadas. Essa lei foi criada com intuito de superar o viés assistencialista e caridoso que tem visão de exclusão, buscando a inclusão no mercado de trabalho (MTEb, 2015).

Os trabalhadores que podem ser contratados perante a lei de cotas são aqueles que possuem certificado fornecido pela Previdência Social e PCD que se enquadrarem nos critérios do Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 e na Lei 10.690-03. Ambos decretaram quais as deficiências reconhecidas por lei no país. Vale ressaltar que funcionários terceirizados, aprendizes e estagiários não se enquadram na lei de cotas. (FEBRAN, 2006).

De acordo com o IBC (2015) considera-se pessoa com deficiência àquela que aparente, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que venha gerar incapacidade para certas

atividades dentro do padrão considerado normal ao ser humano. Classificam-se da seguinte maneira:

- Paraplegia refere-se à perda de todas as funções motoras.
- Paraparesia conceituada como a perda parcial das funções motoras dos membros inferiores.
- Monoparesia é a perda parcial das funções motoras de um só membro podendo ser superior ou inferior.
- Tetraplegia refere-se a perda total das funções motoras dos membros superiores e inferiores.
- Triplegia é a perda parcial das funções motoras em três membros.
- Hemiplegia conceituada como a perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo que pode ser tanto esquerdo quanto o direito.
- Hemiparesia é a perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo).
- Deficiência Mental refere-se a padrões intelectuais reduzidos, apresentando comprometimentos de nível leve, moderado, severo ou profundo, e inadequação de comportamento adaptativo, tanto menor quanto maior for o grau de comprometimento.
- Deficiência Visual é a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com uso de lentes, tratamento clinico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão subnormal, cujos limites variam com outros fatores, tais como; fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc.
- Deficiência Auditiva é a perda parcial ou total das possibilidades auditivas, que inclui perda de audição leves, moderadas, severas, acentuadas e profundas, variando de graus e níveis na seguinte forma: de 25 a 40 decibéis temos a surdez leve, de 41 a 55 decibéis á surdez moderada, de 56 a 70 decibéis apresenta-se surdez acentuada, de 71 a 90 decibéis verificamos á surdez severa, e acima de 91 decibéis constatamos á surdez profunda.
- Deficiências Múltiplas quando a pessoa apresenta conjuntamente duas ou mais deficiências.

Hoje em dia, há diversas maneiras de facilitar a inclusão de PCD no mercado de trabalho. O ramo da tecnologia vem trabalhando muito e criando inovações que possibilitem isso. De acordo com o decreto 3298 de 20 de dezembro de 1999, são consideradas ajudas técnicas:

> Art. 19. Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.
> Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;
II - órteses que favoreçam a adequação funcional;
III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;
VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal;
IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia.
X – Softwares sintetizadores de voz para pessoas com deficiência visual.

Mesmo tendo alguma deficiência física o indivíduo pode e deve participar de inúmeras atividades promovidas pela empresa que exija movimentação. Essas atividades podem ser planejadas com ou sem adaptação, dependendo de como o colaborador se sentir melhor. Mesmo que o resultado seja diferente do esperado, é importante haver participação de todos, respeitando o limite de cada um. Cada pessoa possui habilidades e competências diferentes, e devem ser aproveitadas nas funções que lhes possibilitem melhores resultados. Não é porque a pessoa está em uma cadeira de rodas que ela será melhor aproveitada em telemarketing, por exemplo. Por isso é necessário avaliar suas habilidades e talentos para saber em quais funções serão melhores aproveitadas com sucesso.

Pessoas com paralisia cerebral, em sua maioria, não apresentam deficiência mental, e ao contrário, tem o funcionamento de seu intelecto preservado, e, muitos apresentam inteligência superior à média. São mais lentas quando é exigido habilidades motoras. Porém, hoje há equipamentos que lhes conferem condições de igualdade na produtividade comparada aos demais funcionários da empresa.

Pessoas com deficiência auditiva utilizam muito gestos e expressões faciais para se comunicarem. Todos escutam algum tipo de som, mas para que isso aconteça é necessário observar a distância da emissão do som, frequência da voz da pessoa que fala, o tipo de som, intensidade do som e o nível de atenção do deficiente ao som emitido.

Pessoas com deficiência visual não podem ser consideradas um problema dentro de uma organização. Ela deve ter oportunidades para acertar ou errar como qualquer outra pessoa. Hoje há softwares sintetizadores de voz que possibilitam ao deficiente que faça uso do computador para exercer uma função dentro da organização. O custo não é alto, e possibilita à organização fazer uma inclusão com qualidade e oportunidades.

Pessoas com deficiência mental apresentam mais dificuldades para aprender e seu ritmo de aprendizagem é menor. Porém, para cada característica identificada, há uma forma de compensar a limitação encontrada e promover sua produtividade. (NAMBU, 2003).

De acordo com a CAMARA DOS DEPUTADOS (2013), baseada na Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (2011), no Brasil das mais de 45 mil empresas que possuem 100 ou mais funcionários, somente 3.800 cumprem a lei n°8213/91, ou seja, apenas um pouco mais de 8% das empresas do país.

Para acompanhar o cumprimento da lei, os Auditores Fiscais do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) fiscalizam as organizações e, havendo irregularidades são multadas em valores que podem variar de 1.300 a 133 mil reais de acordo com o tamanho das empresas.

Mesmo após a criação da lei, ainda há muitas PCD fora do mercado de trabalho, e, na maioria das vezes, as empresas não estão preparadas para recebê-los. Não é apenas ao contatar que se faz a inserção, mas sim, toda forma de integração entre todas as pessoas da empresa. Haverá, sem dúvida, mudança na cultura organizacional, cabe aos gestores e ao Recursos Humanos (RH) proverem políticas internas para melhor adaptação dos funcionários e, consequentemente, melhores resultados em grupo. (MTE, 2015a)

Independentemente de ser obrigatório, o processo de inclusão gera impacto tanto no ponto de vista econômico quanto social para uma PCD. Para eles, a atuação em alguma empresa tem o significado de exercer uma atividade laboral e ter sua remuneração de maneira digna. É, ainda, uma maneira de estabelecer uma interação com outros profissionais de diversas áreas. Trata-se então da construção de uma autoestima mais saudável e de um caminho para sua independência, o que favorece a socialização, até mesmo em outros ambientes.

5.1.2.-A IMPORTÂNCIA DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS NA INCLUSÃO

No passado era muito raro uma empresa contratar uma pessoa deficiente, hoje, depois das leis que favorecem a inclusão, essas pessoas vêm tendo mais oportunidades. Não se pode exigir experiência do candidato, o que no passado era muito exigido e em sua maioria a vaga não era preenchida. Quando a organização necessitar dessa experiência, deve capacitar o empregado com as habilidades e os conhecimentos necessários e como em qualquer contratação, não se pode usar critérios pessoais para seleção de vaga (Oliveira,2013).

Há vários desafios encontrados na contratação de um PCD onde o que se destaca é a falta de qualificação, falta de acessibilidade em transportes públicos e baixo nível de escolaridade, além da insegurança em abrir mão do Benefício de Prestação Continuada

(BPC). É aí que o profissional de RH precisa usar sua criatividade, deixando a vaga que está aberta atrativa e, propondo a valorização do funcionário e incentivando sua capacitação profissional.

Os requisitos para preenchimento das vagas precisam ser técnicos, caso contrário, a empresa incorre em ação trabalhista e, até mesmo, penal por danos morais. Uma das técnicas de recrutamento mais utilizadas por empresas que contratam pessoas com deficiência, é a terceirização do serviço. Algumas organizações ou entidades proporcionam consultorias, auxiliam e orientam as empresas no processo de recrutamento e seleção. Em muitos casos são nessas entidades o primeiro ponto de contato de uma PCD com o mercado de trabalho.

O setor primordial da inclusão das PCD no mercado de trabalho é, sem dúvida, o RH. É ele quem vai fazer planejamentos e criar projetos que possibilitem a melhor maneira de inclusão no ambiente de trabalho para desenvolver pessoas e conscientizá-las sobre a importância de uma interação social para todos. Uma boa convivência em equipe é primordial para o sucesso de uma organização (Oliveira,2013).

É de suma importância também que todos os detalhes sobre a inclusão sejam observados e absorvidos para que não haja qualquer imprevisto que possa transformá-la em exclusão. Para facilitar a aproximação e a inserção é indicado saber um pouco mais da história de vida do novo integrante da empresa, entender sua deficiência, suas limitações, dificuldades. Essas informações serão essenciais para o desenvolvimento de projetos que visem o treinamento e desenvolvimento das PCD e a conscientização de todos na organização (Valle et al, 2013).

A inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) no mercado de trabalho é uma oportunidade e ao mesmo tempo um desafio para uma organização, pois interfere em toda sua cultura organizacional. O exercício dessa prática demonstra como alvo a transformação social, o bem comum, o respeito e o apresso às diferenças como avanço de crescimento e a valorização do trabalho de cada um.

O RH tem, também, a função de evitar que contratação de PCD seja apenas para o cumprimento de lei, o que pode fazer com que o profissional seja tratado com desigualdade. É ideal que a prática de contratação de deficientes passe a ser constante na organização, assim pode ser que não se precise de criação de leis para inserção de PCD no mercado de trabalho, e todos tenham tratamentos e valorizações iguais (Oliveira,2013).

Não há qualquer diferenciação salarial dos outros empregados na mesma função, visto que isso é discriminação. Para que sua inclusão seja feita de maneira saudável, é muito importante que a organização desenvolva um processo de acompanhamento de empregado deficiente, pensando na sua integração com os demais colegas, com seus gerentes e também na sua nova rotina de trabalho. Para a empresa há também outro ponto positivo que é a oportunidade para os colaboradores e gestores conhecer de perto as

necessidades das PCD, o que ajuda a diminuir ou até mesmo eliminar os preconceitos existentes na organização. Para o ponto de vista econômico também é favorável, pois enquanto exercem atividades remuneradas, logo adquiram poder de consumo, fazendo a economia ficar aquecida.

O setor tem ainda o papel de ser mediador entre a equipe, novo funcionário e a empresa para que ajude na construção de vínculos, na quebra de preconceitos e na boa convivência na organização. É bom ressaltar que o RH busca tratar todas as pessoas de uma organização de maneira igual, visto que todos têm habilidades e limitações, e isso deve ser respeitado (Oliveira,2013).

A contratação de uma PCD deve ser vista como qualquer outra, sem ter nenhuma distinção, pois o que se espera deste trabalhador, é o mesmo de todos os outros que também fazem parte da organização. A empresa não pode dar assistencialismo, mas sim oportunidades.

É preciso fazer um detalhamento da vaga oferecida e das atividades que irão ser exercidas, para saber se serão compatíveis com a deficiência apresentada, e pesquisar quais são as limitações do candidato em questão. E para que toda atividade seja exercida sempre da melhor maneira, a empresa deve avaliar sua acessibilidade para que não atrapalhe na execução de sua atividade laboral.

É importante dar aos portadores de deficiência oportunidades de desenvolver habilidades até então, desconhecidas e incentivar seu crescimento profissional para mantê-los motivados, fornecendo treinamentos, reciclagens, capacitações e sempre que possível ter diálogo para saber como está sendo a adaptação na organização. Para o funcionário é importante saber que a organização tem preocupação com seu bem-estar no trabalho, e ouvir o que o colaborador tem a dizer sobre a organização pode ajudar a solucionar alguns problemas internos (Oliveira,2013).

Saber reconhecer as características positivas do trabalhador e fazer críticas construtivas mostrando o que precisa ser melhorado, é, também, muito relevante. Isso pode servir de motivação ao funcionário e aumentar sua produtividade e, consequentemente, despertar o desejo de buscar melhores resultados através da qualificação profissional.

Com a motivação da empresa e de seus colaboradores, pode ser que a pessoa incluída tenha um desejo maior de buscar uma formação profissional qualificada para ajudar a empresa a crescer e se tornar mais forte no mercado consumidor. Promovendo a inclusão, a organização exerce seu papel social sem abrir mão da sua lucratividade (Oliveira,2013).

É preciso sim respeitar as deficiências de cada funcionário de uma organização, afinal, se não houver estudos, pesquisas e acessibilidade para cada um, de maneira

diferenciada e adaptada para sua deficiência, o profissional poderá ser prejudicado na hora da avaliação de desempenho e, será julgado por um erro que não cometeu. Portanto, toda sua habilidade deve ser observada com muita atenção, pois ele pode ser um talento perdido que pode contribuir, e muito, para o crescimento da organização.

A troca de informações com o novo colaborador pode ajudar a empresa, a saber, se precisa ser mais adaptada ou investir mais em inovações que possibilitam melhores resultados e com mais produção.

5.2.-O PAPEL DO GESTOR NA INCLUSÃO

Um gestor deve sempre ter uma visão inclusiva e fazer com que na organização todas as pessoas tenham os mesmos direitos e deveres e que tenham sempre o mesmo tratamento para que sempre haja respeito de um para com o outro (Febraban, 2006).

Não se podem ignorar as características da PCD que será gerida, pois é preciso trabalhar dentro de suas limitações. Porém nada impede que todos os funcionários sejam tratados de maneiras iguais. Onde há respeito, há também um ambiente cheio de oportunidades de se trabalhar a riqueza de diversidade de sua cultura organizacional, e reter os talentos nela inseridos.

O gestor deve trabalhar sempre junto ao Recursos Humanos, na busca de fornecer o melhor ambiente de trabalho. É importante também que a organização esteja sempre garantindo a acessibilidade para todos os seus funcionários, garantindo um ambiente inclusivo e quebrando todas as barreiras e preconceitos existentes dentro dela (Febraban,2006).

Deve também sempre estar atento às habilidades exercidas por seus funcionários e, o profissional PCD deverá ser cobrado de maneira igual aos demais, dando-lhe metas e motivando sempre o alcance de seu objetivo. Treinar e desenvolver esses profissionais favorece tanto a empresa, pois a produtividade do PDC será aumentada, quanto ao incluído socialmente, pois aumenta sua autoestima e aumentará as chances de buscar mais capacitação (Oliveira,2013).

Motivar a pluralidade no mercado de trabalho gera os benefícios de as pessoas possuírem visões e formações diferentes sobre os mesmos problemas. Assim, irão proporcionar uma visão mais holística, oferecendo mais inovação e criatividade a empresa. Dessa maneira, a diversidade deve ser vista pelo gestor como estratégia de ampliação de sua visão global da sociedade em que atua.

O gestor deve cuidar para que a admissão de PCD seja mais importante do que apenas cumprir lei, assim a pessoa inserida já chega na organização se sentindo valorizada e importante. A motivação também pode vir junto com cursos de capacitação, promoções e aumento salariais. O gestor junto ao RH pode criar um plano de cargos e salários onde os colaboradores possam se sentir valorizados e motivados em sua colocação no mercado.

Tem ainda, a função de promover a Responsabilidade Social dentro da organização, já que se trata de uma postura ética de organizações que assumem responsabilidade e cria oportunidade de desenvolvimento para todos afetados por essa atividade. É essa Responsabilidade que motiva as organizações a praticarem a inclusão de deficientes em seu quadro de funcionários, motivando a mudança da infraestrutura, e tendo como objetivo o reconhecimento e a valorização do mercado com essa política de inclusão.

Não se pode esquecer que o processo de desligamento do funcionário, deve ocorrer quando já houver outra pessoa que possa assumir a vaga da PCD em questão, pois assim a lei de cotas será comprometida. Fora essa questão, o gestor deve providenciar que todo processo seja feito de forma igual aos outros colaboradores, e que o motivo da demissão seja bem explicado para que não haja dúvidas nem mal-entendido para o demitido (Febraran,2006).

É de suma importância pensar em uma sociedade inclusiva onde, ações educativas permanentes materializem o princípio de autonomia, dignidade e a liberdade de todos os sujeitos independente da sua condição. Assim, a mesma sociedade que o tempo todo faz certos julgamentos das pessoas, poderá respeitar todas as diferenças e as potencialidades, sem distinção. Para que isso aconteça, é necessário, sempre, a realização de ações de convivência nas relações sociais. Apenas a legislação não consegue eliminar o preconceito da sociedade em relação à pessoa com deficiência. Ao fazermos nossa parte, a cada dia gera-se uma nova conquista, e no final, buscaremos uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

5.3.-METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo foi o método qualitativo, pesquisas bibliográficas e análises de dados secundários. Foram realizadas pesquisas em sites do Governo Federal como Ministério do Trabalho e Emprego, Câmara dos Deputados, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria de Desenvolvimento Humano (SDH), com intuito de colher informações de fontes seguras.

Houve também o método quantitativo, com pesquisas e desenvolvimentos de gráficos para a amostragem dos dados obtidos. A escolha de utilizar os dois métodos foi

pelo fato de se ter um embasamento mais teórico, conhecer a história da luta das pessoas com deficiência, conhecer as leis que favorecem a inclusão social e utilizar gráficos para melhor desenvolver os resultados encontrados.

5.4.- ESTUDO DE CASO

5.4.1.- PERFIL DA PCD NA ATUALIDADE

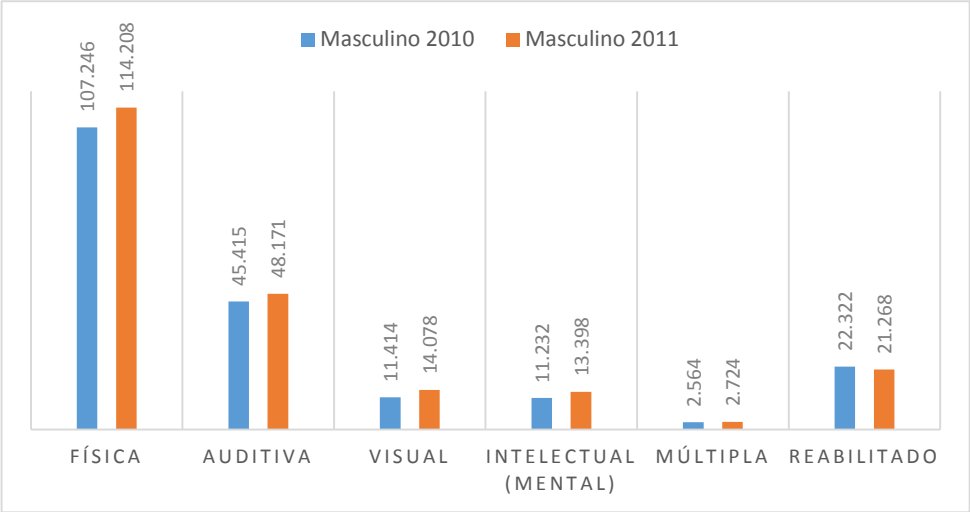
De acordo com o Censo 2010, 45.606.048 pessoas, ou seja, 23,9% de brasileiros, apresentava algum tipo de deficiência. Desse total, 25.800.681 (26,5%) eram mulheres e 19.805.367 (21,2%) homens. A deficiência que predominava era a visual afetando 18,6% da população, seguida simultaneamente de motora com 7%, auditiva com 5,10% e, por último, a deficiência intelectual com 1,40%.

A região onde prevaleceu a maior taxa de PCD foi a Nordeste, com 26,3% de sua população. Seguidas de Norte com 23,40%, Sudeste com 23,03%, e os menores índices encontrados foram nas regiões Centro-Oeste com 22,51% e Sul com 22,5% de sua população. De acordo com esses dados, confirma-se a tese de que a deficiência pode ter uma forte ligação com a pobreza (Cartilha Censo, 2010).

Em 2011, foram declarados, na RAIS, aproximadamente 325,3 mil pessoas com deficiência com vínculos empregatícios, o que representou 0,70% do total de empregos registrados.

Desse total, 213,8 mil eram homens e 111,4 mil mulheres, caracterizando as seguintes taxas de 65,74% e 34,26% respectivamente. Há uma diferença significativa de 102,4 mil (31,48%), tendo em vista que o maior índice de deficientes no Brasil é de mulheres, elas ainda são minoria no mercado de trabalho, tendo assim a oportunidade de conquistar muito mais espaço. Nos gráficos 1 e 2 podemos ver essa grande diferença, onde em todas as modalidades de deficiência houve predominância masculina. O gráfico 1 compara os empregos do gênero masculino em 2010/2011 de acordo com o tipo de deficiência.

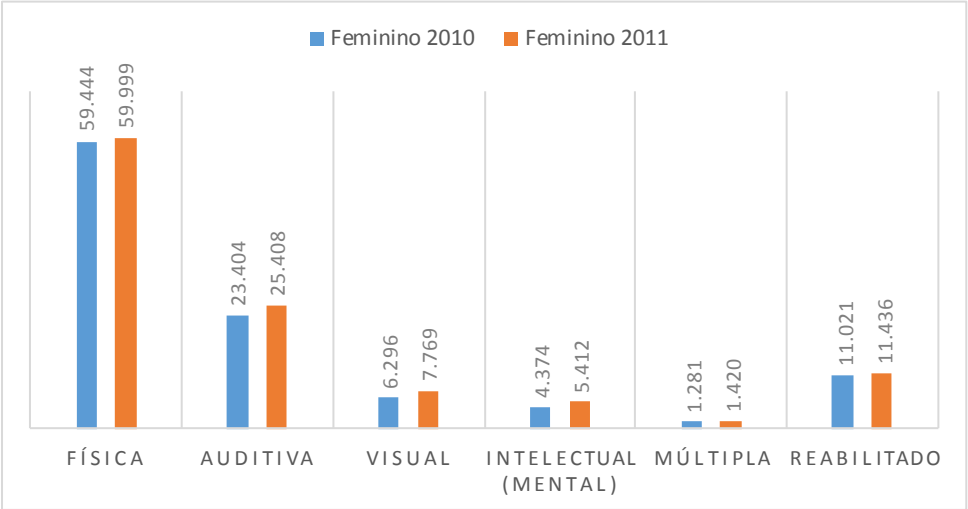
Gráfico 1: Total de PCD, do sexo masculino, empregados por tipo deficiência



Fonte: SDH (2015)

O gráfico 2 compara o mercado de trabalho para as mulheres 2010/2011 de acordo com o tipo de deficiência. Houve crescimento, mas ainda ficou bem abaixo do total de homens. E mesmo que adicione nesses dados o número de mulheres que não apresentava nenhuma deficiência nos dois anos, ainda ficaria bem abaixo do total preenchido pelos demais. Ficou bem claro nos gráficos, como ainda existe, e muito, a desigualdade de gênero.

Gráfico 2: Total de PCD, do sexo feminino, empregados por tipo deficiência



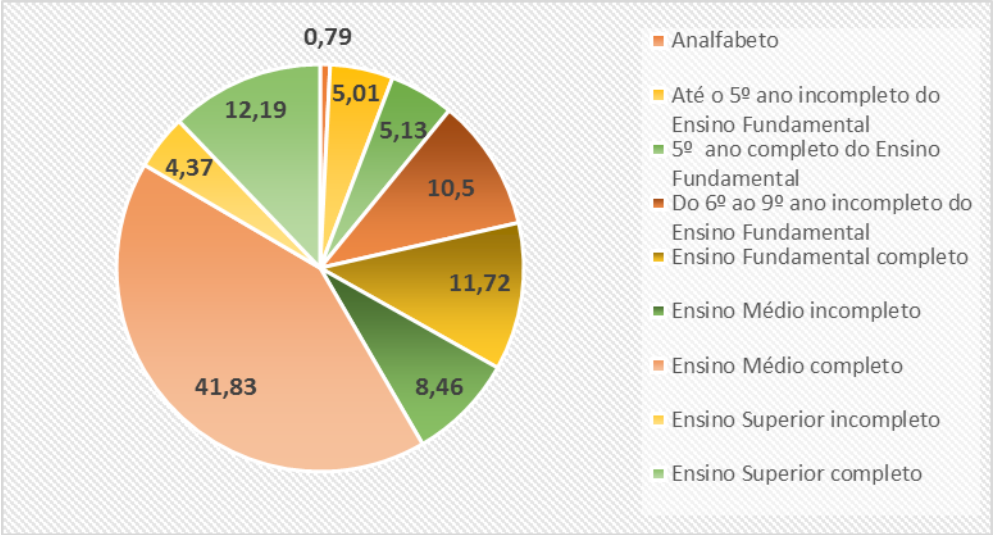
Fonte: SDH (2015)

5.4.2.- INCLUSÃO DA PCD NO MERCADO DE TRABALHO

Foi feito a comparação do total de deficientes e não deficientes que possuíam algum vínculo empregatício durante os anos de 2010/2011. Em 2010 a proporção foi de 306.013 (0,69%) para deficientes e 43.762.342 (99,31%) para não deficientes. Uma diferença muito grande, levando em consideração a lei de cotas que, como já citado, obriga as organizações com 100 funcionários ou mais, a ter uma quantidade de vagas destinadas a PCD.

Em 2011 houve um aumento, na quantidade de deficientes no mercado de trabalho, de 19.278 (6,30%), porém o número não foi tão expressivo, visto que, houve também aumento, na quantidade de empregos gerados, de 2.242.276 (5,09%). Dando um total de aproximadamente 325.291 (0,70 %) de PCD e de 45.985.340 (99,30%) para aqueles que não apresentava nenhum tipo de deficiência, uma variação baixa de apenas 0,01%, quanto a variação de empregos. O aumento de empregos para pessoas que não apresentava nenhum tipo de deficiência foi de 2.222.998 (5,08%), ou seja, foi menor.

Gráfico 3: Total de PCD empregados por grau de instrução. (%)

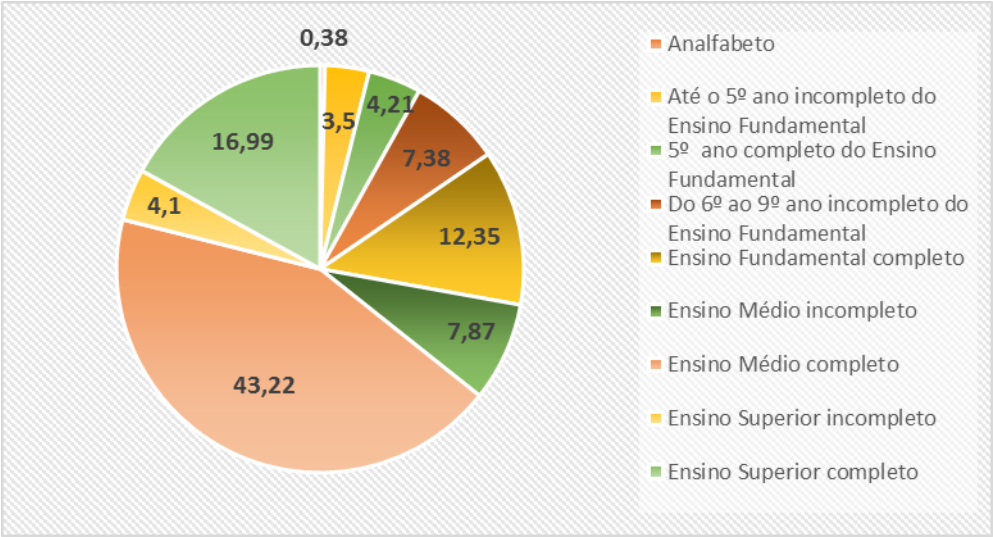


Fonte: SDH (2015)

O gráfico 3 mostra o total de deficientes que estão no mercado de trabalho de acordo com o grau de instrução. Observa-se neste que o número de deficientes físicos empregados é expressamente maior do que das demais deficiências, o que pode ser entendido como sendo mais fácil a adaptação da empresa para recebê-los, ou seja, é mais fácil fazer as adaptações desejáveis para deficientes físicos, já o gasto é menor e a lei é cumprida. A categoria que apresenta menos empregabilidade é a de deficiências múltiplas, com o número de ocupação bem abaixo das demais.

O gráfico 4 mostra o total de empregos gerados em 2011, de acordo com o grau de instrução e independente se deficiente ou não. Comparando os gráficos 3 e 4, podemos observar, no gráfico 3, que é no Ensino Médio Completo que predomina o maior vínculo empregatício comparando todas as modalidades de deficiência, assim como podemos observar no gráfico 4 que é este grau de instrução que possui maior número de ofertas de emprego. E a categoria que apresenta menor índice de empregabilidade é na categoria de analfabetos (gráfico 3), bem como observamos no gráfico 4 que é a categoria onde o mercado possui menos ofertas.

Gráfico 4: Total de empregos oferecidos por total de instrução. (%)



Fonte: SDH (2015)

Mesmo que estes dados acima coincidem nos dois gráficos, como menor e maior índices de empregabilidade, percebemos que o número de deficientes continua baixo. Na categoria de analfabetos, apenas 1,43% do total de empregos oferecidos são preenchidos por PCD. E na categoria de Ensino Médio Completo apenas 0,68% dos empregos são ocupados por PCD.

5.5.- Considerações Finais

Ao realizar este artigo, o objetivo era identificar se as organizações estão investindo e se adaptando para receber as pessoas com deficiência e quais as principais dificuldades encontradas dessas pessoas para ingressar no mercado de trabalho. No decorrer do trabalho, foi observado que a luta por inclusão vem desde 1970 e várias conquistas já foram obtidas desde então.

Apesar da criação de diversas leis que favoreceram a inclusão social no Brasil, ainda há muito o que melhorar. O número de PCD inserido no mercado de trabalho é muito baixo, concluindo que a lei 8213/91 não é totalmente cumprida pelas organizações do país. Ao fazer o comparativo do total de deficientes existente no país e o total que exercia alguma atividade laboral nos anos 2010/2011 (CENSO 2010), foi observado que, mesmo com a criação da lei de cotas, havia menos de 1% das PCD no mercado de trabalho e que as maiores causas desse número ser tão baixo está no preconceito existente dentro das organizações, na falta de acessibilidade das empresas e, na falta de confiança da PCD em abrir mão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) no valor de um salário mínimo.

Por gerar aspectos positivos tanto no âmbito social quanto no âmbito econômico, a inclusão no mercado de trabalho favorece ainda na busca de novos talentos. Se falta PCD qualificadas para atuar nas vagas oferecidas, é porque falta também incentivo para que elas busquem a qualificação desejada para serem inseridas, como observado no gráfico 4 do Estudo de Caso, em que notamos menos ofertas de emprego para pessoas com Ensino Superior Completo do que para Ensino Médio Completo. As empresas não devem focar apenas em cumprir a lei, mas fazer contratações baseadas no talento que o candidato vai trazer à vaga, sem dar importância se ele tem ou não deficiência, desenvolvendo no candidato a sua autoconfiança.

A inserção traz muitos benefícios para a organização, pois mantém sua lucratividade e ainda pratica a responsabilidade social, promovendo o bem-estar de seus funcionários sejam eles interno ou externos. E, ainda, trabalha sua cultura organizacional, mantendo um ambiente saudável com funcionários sempre dispostos a crescer junto com a empresa.

Foi analisado também que falta criação de projetos que motivem o colaborador deficiente como treinamentos, investimento em carreira e reconhecimento. A valorização não está somente em melhores salários, mas sim em desenvolvimento que mostrem o quão importante ele é para a empresa. Sentindo-se valorizado, há mais chances de o profissional buscar se aperfeiçoar e ajudar na produtividade e nos lucros que serão obtidos.

Percebe-se, então, que a inserção do deficiente no mercado de trabalho vai muito além do cumprimento da lei. É preciso criar e dar oportunidades para que possam estar mostrando todo seu valor profissional e todo talento para ser retido e aproveitado pela empresa.

O gestor tem papel primordial de trabalhar sua equipe para que toda limitação seja superada a cada dia e para que não haja qualquer tipo de discriminação. Além disso, deve utilizar as ferramentas corretas para tornar a organização cada vez mais adaptada e acessível a receber qualquer pessoa para sua equipe. Todas as pessoas merecem oportunidades para mostrar seu potencial, e toda organização ganha um talento para reter, desenvolver e aprimorar obtendo sempre os melhores resultados.

Referências

Bahía, M., Schommer, P. (2010). *Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência nas empresas: responsabilidade, práticas e caminhos.* Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/viewArticle/1111. Acesso em 04/05/2015.

Carttilha Censo 2010. *Pessoas com Deficiência.* Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf. Acesso em 24/04/2015.

Câmara dos Deputados. (2013). *Apenas 8% das Empresas Cumprem a Lei de Cotas*. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/451962-APENAS-8-DAS-EMPRESAS-CUMPREM-A-LEI-DE-COTAS-CONHECA-OS-ENTRAVES.html. Acesso em 03/05/2015.

Febraban. (2006) *Gestão de Pessoas com Deficiência no Ambiente de Trabalho.* Disponível em: http://www.febraban.org.br/arquivo/cartilha/Cartilha_Gestao.pdf. Acesso em 07/07/2015.

Instituto Benjamín Constant - IBC. (2015). *Centro de Referência Nacional na Área de Deficiência.* Disponível em: www.ibc.gov.br/?itemid=396 Acesso: 06/08/2015.

Júnior, L., Martins, M. C. (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.* Brasília, Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/pdf> Acesso em: 22/07/2015.

Ministerio do Trabalho e emprego-MTE. (2007). *A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho.* Disponível em: http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CCDAEDE012CD0A2B79F70B3/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf. Acesso em 05/03/2015.

_____. (2015a). *A Fiscalização do Cumprimento da Lei.* Disponível em: http://www3.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/lei_cotas_13.asp. Acesso em 04/05/2015.

_____. (2015b). *Reserva Legal de Cargos ou Lei de Cotas.* Disponível em: http://www3.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/lei_cotas_1.asp. Acesso em 03/05/2015.

Nambu, T.S. (2003). *Construindo um mercado de trabalho inclusivo*: Guia prático para profissionais de recursos humanos. São Paulo: SORRI-BRASIL. Disponível em: http://www.worldcat.org/title/construindo-um-mercado-de-trabalho-inclusivo-

guia-praticopara-profissionais-de-recursos-humanos/oclc/489448714 . Acesso em: 04/04/2015.

Oliveira, T. (2013). *O Papel do RH na Inclusão de Pessoas com Deficiência.* Disponível em: http://www.rh.com.br/Portal/Responsabilidade_Social/Artigo/8424/o-papel-do-rh-na-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia.html. Acesso em: 15/05/2015.

Secretaria de Direitos Humanos-SDH. (2015). *Pessoa com Deficiência – Dados estatísticos*. Disponível em: http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/dados-estatisticos/pesquisas-demograficas Acesso em 05/04/2015.

Valle, C.V. do, Saboia, J., Paula, V.V. de; Grimaldi, W. (2013). *A Inclusão das Pessoas com Deficiência nas Organizações.* Disponível em: http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg9/anais Acesso em 04/04/2015.

CAPÍTULO 6

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

JULIANNA CERUTTI OTTONELLI
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

RESUMO

Este artigo é resultado da dissertação realizada no Mestrado em Educação da URI, a qual buscou compreender o processo de inclusão nas escolas campesinas e o acesso dos alunos inclusos que residem no campo à escola e à saúde pública, a fim de analisar se esses serviços contribuem no desenvolvimento destes sujeitos. Nesta, foi realizado uma estudo bibliográfico das principais obras que abordam esta temática, e posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas campesinas e nas unidades de saúde do município com o intuito de obter informações da realidade vivenciada pelos alunos inclusos que residem no campo para a realização da análise de dados. Entre os principais resultados encontrados é que em todas as escolas campesinas, não houve registro de nenhuma evasão escolar e os alunos que apresentam dificuldades, transtornos ou deficiências se encontram matriculados e frequentando a escola, bem como, uma boa parcela realiza acompanhamento na saúde pública e alguns realizam atividades na APAE ou AEE na busca do seu desenvolvimento físico, cognitivo e mental.

Palavras-Chave: *Educação Inclusiva, Educação do campo, rede de atendimento.*

6.1.- INTRODUÇÃO

Não se pode deixar que as incapacidades das pessoas as impossibilitem de reconhecer as suas habilidades. Todo ser humano parece ser capaz de sentir, de amar, de sonhar, de viver. Ser discriminado por apresentar alguma limitação é desumano, e por este motivo, luta-se pela igualdade e cidadania como direito de todos.

E para assegurar o direito das pessoas que apresentam alguma deficiência, dificuldade e/ou transtorno a educação vem tornando-se um dos mais importantes acessos à cidadania e ao desenvolvimento destes sujeitos através do processo da inclusão.

Em frente ao desafio da inclusão, a educação vem tornando-se agente ativa neste processo na sociedade, oferecendo espaço aos sujeitos que foram alvo de exclusão por muito tempo, e que, aos poucos, vem conquistando o seu espaço.

Este artigo busca apresentar a dissertação do Mestrado em Educação, intitulada "Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão", na qual buscou-se examinar a inclusão de alunos que apresentam deficiências, dificuldades e/ou transtornos, tanto contínuas quanto circunstanciais, físicas, mentais, intelectuais e sociais e que necessitam de uma educação diferenciada, mas, porém, com a aceitação destes sujeitos ao ensino regular, sem serem excluídos do sistema educacional e do seu ambiente sócio-econômico-cultural, bem como, o acesso a atendimentos especializados na rede de atenção básica de saúde com o propósito de desenvolver as habilidades e competências destes alunos. Ainda, sentiu-se a necessidade de visualizar como ocorrem as práticas educativas de inclusão nas escolas do campo e na saúde pública, e se estas tem sido efetivas no auxílio do desenvolvimento dos alunos que apresentam alguma deficiência, dificuldade e/ou transtorno, bem como se as famílias destes alunos possuem conhecimento sobre o processo de inclusão escolar, as políticas públicas de inclusão e se estes alunos recebem apoios governamentais através de serviços oferecidos na saúde pública e nas escolas, além dos benefícios de auxilio-doença. Também houve o interesse em conhecer a realidade destes alunos, professores, profissionais e gestores perante o cenário da inclusão, as suas dificuldades e as suas formações. Contudo, esta pesquisa teve como finalidade abordar a complexidade da educação inclusiva nas escolas do campo, com o objetivo de instigar novas pesquisas na área e de pensar na construção de uma metodologia capaz de unir a educação e a saúde num único processo capaz de auxiliar o desenvolvimento dos alunos inclusos do campo.

6.2.1.- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO E A REDE DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS INCLUSOS

A educação é base da vida social, a qual possibilita aos sujeitos a cidadania, a cultura e o conhecimento, além da preparação para o trabalho; constrói relações entre diversas etnias, raças, religiões, crenças e tradições. Por ter esta importância, a educação deve comprometer-se com todos os indivíduos, em um espaço político e ético para transmitir solidariedade e saberes à sociedade.

O processo educacional deve basear-se na diversidade humana e trabalhar em prol do desenvolvimento dos sujeitos, aceitando e valorizando as diferenças de cada um. O direito do aluno com necessidades especiais à educação é um direito constitucional.

> […] Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Conforme as leis que constituem a política nacional de educação inclusiva, nota-se que o país vem lutando pela implantação destas nas instituições de ensino. A nossa realidade não é bem definida como a política prescreve. Ainda existem muitas falhas e obstáculos a serem corrigidos; só assim, com a concretização destas políticas poderemos ter uma educação de qualidade para todos. Os dados obtidos na pesquisa evidenciaram a necessidade de uma democracia na educação para todos, independente de suas potencialidades e limitações. A educação inclusiva deve ser de qualidade e aquela que propicie o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades de cada aluno, realizando um trabalho baseado na aceitação e na valorização das diferenças.

Sintetizando a história da educação especial: no processo de integração, o aluno deveria adaptar-se à escola, a qual mantinha-se inalterada e dividida em educação regular e em educação especial. O resultado deste modelo educacional gerou diversas implicações, pois os alunos da educação especial não alcançavam um nível mais elevado de ensino, ocasionando consequências em suas vidas fora da escola. Com a inserção da educação inclusiva, nasce um olhar diferenciado sobre as necessidades especiais. Surge à implementação de uma nova política de inclusão, que, no Brasil, é amparada pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e por documentos internacionais importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos[45], ocorrida em Jomtien (1990), a Declaração

[45] No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien, da qual o Brasil tornou-se um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003) (Brasil, 2000).

de Salamanca[46] (1994) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Brasil, 1996), destacando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Cabe evidenciar que a respeito das diferentes abordagens para a implementação de uma educação escolar inclusiva, a divulgação da atual legislação consiste importantíssimo progresso ao apoiar publicamente a inclusão escolar de todos os indivíduos. É o que afirma Mantoan (1997a: 120) ao citar,

> [...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Em razão disso, é necessário destacar que:

> [...] multiplicar informações e conhecimentos não será suficiente enquanto as práticas profissionais e as políticas públicas continuarem alheias a considerações éticas, de justiça e de equidade. Todas as pesquisas, bibliotecas e bancos de dados, enquanto não resultem em novas práticas de gestão e mudanças comportamentais, não resolverão os intricados problemas de nossa sociedade no limiar do terceiro milênio (Rattner, 2000: 362).

A política nacional da educação inclusiva deve estar vigente em todas as instituições de ensino para ser concretizada; sem a atuação desta, não será possível trabalhar com a diversidade e nem desenvolver uma educação adequada e de qualidade para todos. É necessário incluir todos os sujeitos na escola, e não excluí-los do direito de uma vida social, digna e igualitária, este é o principal fundamento para se alcançar a democracia.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. (Mészáros, 2005:

[46]A Declaração de Salamanca culminou no documento das Nações Unidas denominado Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, determinando que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf - acesso: 30 de janeiro de 2012).

76).

A inclusão de alunos com dificuldades, transtornos e/ou deficiência no sistema regular de ensino está baseada nessa perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha alguma patologia, leva-se em conta distintas formas de aprender e de ensinar. Pensando em como realizar da melhor maneira as práticas inclusivas para essas pessoas, de forma a desenvolver suas potencialidades, busca-se também a qualidade do ensino para todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência. O uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem, só vem a contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos envolvidos no processo, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas; afinal, em uma escola cada vez mais plural e democrática, não se pode supor que exista uma única forma de ensinar e aprender.

O número de evasão escolar nas escolas campesinas é praticamente nulo nos dias de hoje, o que observa-se que a presença de patologias ou o trabalho agrícola não são obstáculos para o acesso a educação, o que denota que nos dias atuais, a significação da escola e a importância da educação na constituição do sujeito se faz presente.

Atualmente, visualiza-se um maior acesso à educação e uma maior aceitação da doença, o que não impede a criança de frequentar a escola e nem de sentir-se excluída desta e muitos menos pelas dificuldades e diferenças que apresenta.

6.2.2.- EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PARA TODOS

A escola é o espaço social instituído para que os conhecimentos historicamente acumulados sejam socializados com todas as crianças. Assim, a escola é um espaço de todos e não de poucos. Para isto, é necessária uma formação específica para lidar com as questões da educação e diversidade, que é preciso promover diálogos entre a pedagogia e as outras ciências para compreender melhor o humano e problematizar o papel social da escola no trabalho educacional, mas, antes de tudo, é preciso pensar que,

> [...] se os seres humanos fossem puramente determinados e não 'seres programados para aprender' não haveria por que na prática educativa apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não haveria por que falar de educação para a decisão, para a libertação (Freire, 1993: 12).

Justamente apostando na educabilidade humana e nas contribuições da instituição escolar na construção de uma sociedade aberta às diferenças humanas, é que movimentos

sociais de âmbito nacional e internacional, nas últimas décadas, vêm empreendendo esforços para assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de suas características culturais, sociais, físicas e estruturais.

Atualmente, ao refletir sobre a educação do campo, não se acredita que ela deva ser compensatória, mas ao contrário, necessita ser significada como uma política social num quadro complexo de ação governamental e não-governamental, ou seja, atrelada a políticas públicas de saúde, educação, agricultura, moradia, transporte, dentre outras, que formam uma totalidade complexa. Trata-se de projetos que não se encontram dissociadas num conjunto de práticas sociais que se colocam no movimento pelo resgate da cidadania dos excluídos.

Refletir a respeito de uma escola emancipatória, no sentido proposto por Paulo Freire, não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

"Só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade, é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade" (Freire, 2001:53).

Nos últimos anos, presencia-se diversas mudanças significativas na educação e na sociedade de forma geral. Essas mudanças profundas, rápidas e imprevisíveis vêm exigindo cada vez mais uma reorganização/ressignificação não só das escolas, mas também de todos os profissionais que estão envolvidos com o processo educacional. Uma dessas mudanças diz respeito à educação do campo que, teve como marco a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO. Esta conferência marcou a luta dos trabalhadores do campo por uma educação do campo no período posterior à abertura política. A luta histórica dos camponeses, contra a espoliação da classe trabalhadora pelo capital, remete a história da gênese da classe burguesa até os dias atuais. E por que pensar a educação do campo no contexto inclusivo? Porque diante das demandas e com o princípio da educação inclusiva, onde todas as crianças tem o direito de aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, a exigência que se faz presente, hoje, é um novo pensar na concepção escolar, ou seja, a necessidade de se "recriar o modelo educacional vigente", não só na zona urbana como também no campo (Mantoan, 2003b: 60).

> [...] Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que deve efetivar-se com toda urgência. Essa superação refere-se ao que ensina-se aos alunos e ao como ensina-se, para que eles cresçam e se desenvolvam sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter a situação [...] mudar o mundo e torná-lo mais humano (Mantoan, 2003b: 61).

Diante destas questões, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, instituindo Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[47]. Os textos legais apontam a relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase em processos formais de formação humana como prática inclusiva. Nesse sentido, a educação do campo no país se faz oficialmente como prática social que não se constrói como oposição ao urbano; o que a educação do campo busca é a possibilidade concreta, articuladora de todos os seres humanos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade. Portanto, para que a educação, de forma geral, que envolve tanto o urbano quanto o campo atenda a todos os que procuram à escola tem-se que buscar identificar ―[…] as práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer práticas que facilitem esse acesso‖ (Mitler, 2003).

Diante disso, Mittler (2003, p. 25), comenta que pensar no conceito de inclusão *"envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento […]"*, e para além, como então pensar a aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais no campo.

Pensando no processo de aprendizagem dos alunos inclusos é necessário refletir sobre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades destes alunos, principalmente daqueles que vivem no campo. Quando se fala na escola do campo aberta a todos, independentes de suas limitações, é preciso destacar, como estes sujeitos estão conseguindo vencer barreiras e superar suas dificuldades, se muitas vezes a escola não está preparada para recebê-lo. Ao olhar para o sujeito em sua integralidade, é visto que este é cercado por uma rede, a qual o possibilita diferentes experiências e o auxilia no seu processo de maturação; esta rede não somente constitui a educação, mas passa pela saúde, reforçando a ideia de que para a saúde dos indivíduos é importante o papel da família, o seu contexto de vida e o território no qual este aluno está inserido.

6.2.3.- PRÁTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSÃO

> [...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a

[47]Em 14 de setembro de 1999 a Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer nº 14/1999; em 10 de novembro 1999, Resolução nº 03/1999, fixando diretrizes para a educação indígena. A Constituição Brasileira de 1988 (Artigos 210 e 231) e a LDB nº 9.394/1996, em seus Artigos 78 e 79, garantem pela primeira vez no país direitos de educação pública aos povos indígenas brasileiros. A aprovação destas diretrizes materializa reivindicações importantes sempre empunhadas nas bandeiras de lutas dos trabalhadores do campo e respectivos movimentos sociais por uma educação do campo no Brasil.

> decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de 'experiência feito' que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino de conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 1996: 103)

Nas últimas décadas, a inserção social de todos tem sido discutida e abordada por diversos estudos, com o intuito de defender e concretizar a ação da inclusão. Contudo, é impossível não pensar na educação como uma instituição capaz de atender a todos, independente das habilidades e limitações de cada um, a qual se constitui como direito e responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão.

No Brasil e no mundo, cada vez é maior a preocupação de pesquisadores em relação à integração de alunos com deficiências no ensino regular; internacionalmente, destacam-se os seguintes autores: Canevaro (2004a; 2007b); Chemana (2002); D'Alessia (2009), Göransson (2009); Kaufman (2007); Linn (2001), Pavone (2010); Stainback & Stainback (2000) entre outros, os quais apresentam argumentos para a mudança a favor da educação inclusiva. Da mesma forma, esta temática tem sido discutida no Brasil em relação ao processo da educação inclusiva, especialmente abordada por pesquisadores como, Batista (2004); Carvalho (2004); Ferreira, (2006); Glat (2003a; 2005b; 2007c); Januzzi (2004); Mantoan (2002; 2005; 2006); Mazzota (2003); Mrech (2001); Santos (2003); Sassaki (2001a; 2002b) e inúmeros outros, os quais evidenciam uma educação mais humana e mais justa, buscando uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades, e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização, facilitando, assim, a inserção dos alunos que apresentam necessidades especiais na escola, fazendo da inclusão uma experiência positiva para todos.

Glat (1998) cita que a inclusão total é considerada uma utopia, sendo que a sociedade inclusiva constitui-se como uma utopia de um mundo perfeito, relacionado à utopia do socialismo: "de cada um, de acordo com suas possibilidades, para cada um, de acordo com as suas necessidades" (p. 27). A mesma autora comenta que apesar de a literatura acerca da inclusão total ser bastante extensa, não há dados de confirmação, a não ser em termos casuísticos, que os alunos inclusos inseridos em classes regulares tenham apresentado um melhor desenvolvimento cognitivo e social do que em classe especiais. Nóvoa (1992, p. 28) cita que "[...] é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico", principalmente ao considerar que a formação do educador se alimenta

> [...] de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado (educado). A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num

> processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade profissional (Dominice, apud Nóvoa, 1992: 25).

Conforme Glat (2007) para que o aluno com necessidades educacionais especiais goze de uma educação adequada no ensino regular, as escolas necessitam dispor de um sistema de suportes (material, pessoal e de conhecimento) que lhe permita aplicar métodos e práticas de ensino e avaliação, incorporando recursos e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos, bem como a inclusão de serviços especializados.

Ainda a mesma autora comenta que a educação inclusiva significa um novo modelo de escola, em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos pela identificação e remoção das barreiras para possibilitarem a aprendizagem. Para a escola tornar-se inclusiva, se faz necessário que as suas práticas sejam modificadas, sendo preciso que a escola forme seus professores e equipes de gestão, reveja as suas formas de intervenção vigentes entre todos os seus segmentos que a compõem e que nela interferem, além de realimentar sua estrutura, sua organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, além das suas práticas avaliativas (Glat, 2007).

> […] Uma escola ou turma considerada inclusa precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção das suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (Glat, 2007: 17).

Nas últimas décadas, diversas mudanças significativas vêm ocorrendo na educação e na sociedade, as quais exigem cada vez mais de uma reorganização e de uma ressignificação das escolas e dos profissionais vinculados a educação. Uma das marcantes mudanças é a educação do campo, a qual teve seu auge na I Conferência Nacional: Por uma educação do campo, ocorrido em Luziânia/GO, como já comentado. Esta conferência abordou as lutas dos camponeses por uma educação do campo posterior a abertura política. Associar a educação do campo com a educação inclusiva, a qual tem como princípio da educação inclusiva, o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter a exigência que se faz presente hoje, é um novo projeto de pensar a concepção escolar, ou seja, a necessidade de se "recriar o modelo educacional vigente", não só na zona urbana como também no campo (Mantoan, 2003, p. 60).

> […] Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao "que" ensinamos aos nossos alunos e ao "como" ensinamos, para que eles cresçam e se

> desenvolvam sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter à situação [...] mudar o mundo e torná-lo mais humano (Mantoan, 2003: 61).

Mittler (2003, p. 25), aponta que pensar o conceito de inclusão "envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento […]", e para além, é preciso pensar como ocorre à aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais no campo. Em contrapartida, Porter (1997) relata que as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, sendo que estes apresentam aspectos fortes e estilos de aprendizagem individual. De acordo com Jesus (2002), Baptista (2003), Almeida (2004) e Sobrinho (2004), entre outros, a importância de um fazer/pensar o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva de uma pedagogia diferenciada para, dessa forma, superar a homogeneização que tem como perspectiva o aluno "padrão", os profissionais têm a oportunidade de planejar e conduzir a educação como membros de uma equipe.

> [...] as situações de ensino implicam uma diversidade de tarefas, de solicitações, de decisões a serem tomadas em tempo real, num contexto interativo que envolve pessoas e universos diferentes e que tem fortes componentes afetivos (Ambroseti, 1999: 82).

Pensar no processo de inclusão dos alunos inclusos no campo remete-se à necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser/estar e a de ensinar do professor. É necessário, estabelecer o diálogo entre a teoria e as experiências vividas nas salas de aula; o professor deve oferecer aos alunos possibilidades precisas para o seu desenvolvimento, o qual não seja somente cognitivo, mas um desenvolvimento mais amplo, uma relação de interação e proximidade. A inclusão possibilita ao professor e aos profissionais da educação uma formação que os leve a aceitar o dever de olhar o aluno de uma outra forma, tendo assim acesso às especificidades de cada aluno, entendendo-o e buscando apoiá-lo quando necessário.

Além das práticas educativas diferenciadas no ensino-aprendizagem para com os alunos inclusos por meio de recursos especiais, profissionais com formações específicas, currículos adaptados, salas de atendimentos educacionais especializados e avaliações diversificadas é preciso pensar nas práticas educacionais voltadas ao campo. Algumas políticas vêm sendo implantadas para auxiliar os sujeitos do campo a terem acesso à escola, a livros didáticos voltados a realidade do campo, oficinas no campo, entre outras práticas.

> [...] onde quer que [...] ensine, e seja qual for o seu público, [...] sempre se ensina alguma coisa a alguém. Não existe professor que não ensina nada. Não existe professor que não ensine a ninguém. Todo professor trabalha sobre esta difícil associação entre objetos do saber e sujeitos que devem

> apropriar-se deles. É por isso que um professor não é um 'simples' conhecedor, nem um 'simples' psicólogo. Não é tampouco uma 'simples' justaposição de ambos. É uma outra coisa. Ou melhor, alguém diferente. Alguém que tem seu próprio projeto [...] (Meirieu, 2006: 22).

Mas a inclusão não está inserida somente no contexto escolar, mas sim em todos os contextos sociais que cercam o indivíduo. Quando um aluno apresenta alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência, a escola procurará desenvolver as suas habilidades, apesar das limitações do sujeito, em relação a sua aprendizagem e sua socialização. Mas é preciso observar que para este desenvolvimento e para além deste, é preciso de uma combinação de práticas que irão trabalhar em prol do desenvolvimento integral deste aluno. Quando este aluno apresenta uma patologia, somente a escola, não tem como trabalhar o indivíduo em sua totalidade, e é preciso a combinação das práticas educativas com atendimentos de assistência à saúde e social para o desenvolvimento da criança e a estabilização e/ou cura do quadro patológico.

Ao receber acompanhamento escolar, de assistência à saúde, social, entre outros, o aluno encontra-se cercado por uma rede, a qual está interligada e cuidando deste aluno para que as suas necessidades sejam atendidas. Todas as unidades que compõem a rede que atende este aluno depara-se com um sujeito complexo, cujas habilidades se configuram e se articulam de forma particular e única. Cada indivíduo é singular, uma vez que características, habilidades, ou mesmo dificuldades humanas manifestam-se em uma variada gama de intensidades e comportamentos (Cupertino, 1998).

Neste sentido, é preciso que primeiramente, ao ser percebido as limitações do aluno pela escola, esta o encaminhe para as outras áreas da rede, com o objetivo de desenvolver as habilidades deste aluno e oferecer uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades. A necessidade de um atendimento adequado aos indivíduos com necessidades educacionais especiais pode ser compreendida como o reconhecimento da existência de predominâncias e capacidades diferenciadas e da importância de se criar condições para seu pleno desenvolvimento. O acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do aluno incluso, mas que garanta igualdade de oportunidades, implica oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada um possa desenvolver plenamente seu potencial. De acordo com o Plano Nacional de Educação, são definidas algumas metas para a educação especial, com o objetivo de nortear as políticas e ações desta modalidade de ensino no país. Entre elas, constam:

> • Organizar programas de estimulação precoce em parceria com as áreas de saúde e assistência [...] para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches.

• Ampliar a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.
• Generalizar [...] o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.
• Implantar [...] em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento (Brasil, 2007).

Os alunos inclusos necessitam de um método adequado, o qual é obtido por meio de um conjunto de combinações entre as alternativas de atendimento possíveis. É importante, portanto, conhecer quais são essas alternativas, aonde se encontram e como desfruta-se delas.

6.2.4 2.3.- REDE DE ATENDIMENTO AO ALUNO INCLUSO

É nos ambientes da vida cotidiana, no trabalho, na escola, na família e na vizinhança que os alunos inclusos vivem suas vidas e é nestes contextos que os ambientes precisam ser mais adequados à saúde. Segundo Pereira et. al. (2000), promover saúde equivale a promover — condições de vida decente, boas condições de trabalho, educação, cultura física e descanso‖. A mesma fala encontra-se na cartilha A educação que produz saúde (Brasil, 2005):

> [...] é impossível falar de saúde sem pensar nas condições de moradia, de trabalho, na alimentação, na educação, nos serviços de saúde, no lazer, na forma como nos relacionamos com as pessoas, na forma como protegemos a natureza e o meio ambiente, na força da nossa organização, na decisão política, enfim, nas condições de vida da comunidade.

Por isso, as ações de promoção da saúde devem ser realizadas nos territórios da vida cotidiana, nos lugares de vida e trabalho dos sujeitos sociais, tendo em vista que o processo saúde-doença não pode ser entendido apenas a partir de processos biológicos do corpo, mas pela manifestação da vida em toda a sua complexidade, que se expressa para além da individualidade.

A promoção da saúde deve basear-se em estratégias intersetoriais e interdisciplinares que ofereçam possibilidades de superação dos riscos e vulnerabilidades que afetam a saúde dos indivíduos e coletividades em seus territórios de vida e trabalho, a partir da ação de políticas públicas que considerem a saúde como produção social.

Para que as ações de promoção da saúde alcancem resultados satisfatórios, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, funcionários, pais, alunos) esteja envolvida. Assim, trabalhar em parceria é uma estratégia necessária para se alcançar resultados positivos. Nesse sentido, os serviços de saúde locais, também devem ser envolvidos.

A partir da escola é possível conectar com os diversos segmentos da sociedade. Uma escola que produz saúde a partir de ações de promoção da saúde para a melhoria da qualidade de vida, não pode negligenciar os sujeitos: professores, demais servidores, estudantes e suas famílias, na escola e nos seus territórios devida cotidiana (Brasil, 2005).

6.3.- RESULTADOS DA PESQUISA

Visto que todos os sujeitos são seres sócio-históricos, cercados por uma rede, na pesquisa realizada procurou-se compreender quais são os meios de acesso dos alunos inclusos as escolas do campo e a atendimentos especializados na saúde pública; o entendimento da sistemática de organização das políticas escolares no campo para com os alunos inclusos; como ocorrem os atendimentos na rede de atenção básica de saúde aos alunos inclusos das escolas do campo; conhecer as dificuldades, transtornos /ou deficiências mais frequentes neste contexto (campo e saúde pública) e verificar se as ações da rede de atendimento ao aluno incluso contribuem para o seu desenvolvimento.

Em relação à acessibilidade dos alunos que apresentam alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência as escolas do campo foi visto que, nas escolas do campo em nenhum momento, foi anunciada a questão da evasão escolar, nem pelo fato da presença de patologias, nem pelo trabalho agrícola. Destaca-se que todas as crianças em idade escolar que residem no campo, localizadas na área rural do município de Frederico Westphalen, encontram-se matriculadas e frequentando as escolas. O que denota que nos dias atuais, a significação da escola e a importância da educação na constituição do sujeito acontecem; observa-se, que sob a ótica da educação do campo, a população camponesa tem progredido seu pensamento em relação a educação, dando prioridade ao acesso à escola do que ao trabalho agrícola, o que por muito tempo e também uma das causas do analfabetismo desta população estava vinculado a importância da realização do trabalho no campo, e a educação havia pouco espaço, apenas poucos sujeitos frequentavam as instituições educativas.

Também é válido salientar que a presença de alguma patologia não é causa para os sujeitos não frequentarem a escola. Atualmente, visualiza-se um maior acesso à educação e uma maior aceitação da doença, o que não impede a criança de frequentar a escola e nem de sentir-se excluída desta pelas dificuldades e diferenças que apresenta.

Diferentemente de autores que apontam a criança e a família como responsáveis

pelo fracasso escolar, Fukui (*apud* Brandão et al, 1983: 38) ressalta a responsabilidade da escola afirmando que "o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade".

Concordando com o autor, a evasão escolar muitas vezes está relacionada ao modelo escolar, no seu acolhimento e nas práticas educativas que a escola proporciona para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança, o que, conforme os dados obtidos nesta pesquisa, as escolas tem procurado adaptar-se ao aluno incluso, procurando metodologias que auxiliem a sua aprendizagem e a sua socialização.

Acerca da estrutura arquitetônica das escolas para receber o aluno com deficiências, conforme as observações realizadas e as informações obtidas no decorrer da pesquisa, foi visto que a maioria das escolas não se encontram adaptadas para receber o aluno portador de deficiências, salientando que, tanto os gestores das escolas como a gestão educacional do município, relatou o fato de que estas adaptações serão feitas somente mediante a presença de um aluno que possua necessidade de tais adaptações. Quanto aos requisitos das pessoas com deficiência o Ministério da Educação através da Portaria nº 1679 de 2 de dezembro de 1999 estabelece as condições básicas de acesso nas instituições de ensino:

> Art. 2º A Secretaria de Educação deste Mistério, com apoio técnico da Secretaria da Educação Especial estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas e Técnicas, que trata da Acessibilidade de pessoas com deficiências, edificações, espaço, mobiliário, equipamentos urbanos. Parágrafo Único. Os requisitos estabelecidos na forma do caput deverão contemplar no mínimo:
> - para alunos com deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso nos espaços de uso coletivos, reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço, construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas, adaptação de portas e banheiros para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. (Brasil, 1999: 25).

Cabe destacar ainda que algumas escolas já possuem pequenas adaptações, como alguns banheiros adaptáveis e rampas de acesso a cadeirantes. Conforme relatos dos participantes da pesquisa, estas pequenas adaptações estão suprindo as necessidades atuais dos alunos matriculados nas escolas do campo. Acerca dos transportes públicos disponíveis aos alunos na sua locomoção as escolas, foram evidenciadas que todas as escolas possuem transporte fornecido pela Prefeitura Municipal de Frederico Westphalen; a maioria destes transportes não estão adaptados a deficiências e encontram-se em estado

precário, o que causa dificuldades de adaptação e alguns riscos para os alunos, pois são considerados transportes antigos, danificados e não possuem adaptações caso um aluno com deficiência viesse a utilizá-lo. Conforme a gestão educacional do município foi citado que estão sendo adquiridos novos veículos adaptáveis a deficiências, e que caso alguma escola venha requisitar a necessidade de transportes adaptáveis, este será cedido a escola.

Percebe-se que ainda existem muitas adaptações a serem feitas para favorecer as crianças com deficiência, dificuldades e/ou transtornos, com relação à acessibilidade; a realidade é que muitas escolas brasileiras, infelizmente, apresentam obstáculos a inclusão, são muitas barreiras encontradas dificultando o acesso e permanência destas crianças no espaço escolar.

Em relação ao aluno incluso frequentar a classe regular foi observado que as escolas têm incluído o aluno que apresenta alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência nas classes regulares, procurando socializá-lo e desenvolvê-lo juntamente aos demais alunos. Mas ao inclui-lo na classe regular, a escola, principalmente os professores vem encontrando dificuldades em trabalhar com esse aluno, pela falta de recursos e formações específicas ao processo inclusivo. O papel do professor também é fundamental. Ele deve ser capaz de identificar as necessidades da sala de aula e as peculiaridades de cada um do grupo. Esta é uma dificuldade real daqueles que trabalham com a inclusão, pois é um cuidado que se deve ter ao valorizar as diferenças como singularidade.

Foi visto também que alguns dos alunos inclusos das escolas do campo participantes desta pesquisa frequentam as salas de Atendimento Educacional Especializado/AEE, em escolas localizadas na área urbana do município e outros frequentam a APAE, também localizada na cidade. Em vista que estes alunos precisam locomover-se até estas escolas e a APAE, foi relatado que o município fornece transporte para a locomoção destes alunos a estas instituições. Conforme o que preconiza as políticas nacionais da educação inclusiva, de que todas as pessoas devem ter acesso à educação, é visto que ainda estas não se têm concretizado de maneira eficiente e capaz de atender as necessidades escolares de todos os sujeitos em seu território, pois todos os alunos devem receber uma educação capaz de desenvolver suas habilidades e seu aprendizado, o que é visto que nenhuma das escolas participantes desta pesquisa possuem AEE e nem sala de recursos para realizar um trabalho diferenciado com os alunos que demandam de práticas educativas especializadas, estes devem se locomoverem até outras instituições que forneçam este ensino.

A Constituição Brasileira (Brasil, 1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola, aponta como dever do Estado brasileiro a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas portadoras de necessidades especiais preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Este tipo de exigência encontra-se também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Por AEE, considera-se o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e

pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular (Brasil, 2008a). Uma das providências iniciais a serem tomadas quanto à inserção deste aluno na rede básica é a provisão de matrícula em atendimento educacional especializado, podendo ser na própria escola, em escola nas proximidades do domicílio do aluno ou, em centros educacionais especializados, considerando que, de acordo com especificidades desta política, o aluno passa a ter direito a duplicidade de matrícula – uma na rede básica e uma para o atendimento educacional especializado.

Ao abordar a acessibilidade dos alunos inclusos a atendimentos na saúde pública, foi visto que as unidades de saúde se encontram na área urbana do município, somente em um distrito do município há a instalação de uma unidade de atendimento. Sendo assim, a população do campo tem que se locomover até a área urbana para receber algum tratamento voltado a sua saúde. Este fato deve ser evidenciado porque muitas vezes o sujeito que necessita de algum tratamento específico a sua saúde não o realiza devido à distância e a dificuldade de locomover-se até uma destas unidades básicas de saúde, permanecendo num estado patológico, o qual muitas vezes, agrava-se pela falta de acompanhamento especializado. Em relação à locomoção até a rede de saúde, a maioria dos participantes desta pesquisa, relataram que não há transporte público disponível para a locomoção dos alunos inclusos, que se transportam por meios próprios e/ou coletivos, e que muitas vezes, não possuem condições financeiras de se manterem em tratamento contínuo, devido aos gastos que gera esta locomoção. Cabe evidenciar, que conforme informações obtidas, poucos alunos recebem benefícios financeiros acerca da doença que apresentam, a maioria dos alunos recebe apenas a Bolsa Família, a qual é insuficiente para custear os tratamentos vinculados à saúde que o seu familiar necessita. Segundo relato da gestão municipal da saúde, sempre que possível é disponibilizado transporte para os sujeitos que necessitam de atendimentos, mas pela falta de transportes e pela grande demanda, não é possível transportar todas as pessoas aos atendimentos. Também foi visto que, muitas vezes é o próprio transporte escolar que conduz os alunos aos atendimentos na saúde, bem como a APAE e as AEEs.

A não continuidade dos tratamentos vistos muitas vezes pela dificuldade da distância das unidades básicas de saúde, a profissionais especializados e a falta de transporte público, é a causa da não evolução do quadro patológico do sujeito, mantendo-se num estado inalterado, na presença de um sofrimento físico, psíquico e social.

O acesso da população aos serviços de saúde é de fundamental importância para uma eficiente assistência à saúde. A localização geográfica dos serviços é um dos fatores que interferem nessa acessibilidade, como também as formas de locomoção que possibilitem o acesso e o estado das estruturas arquitetônicas que cercam o estabelecimento de saúde. O acesso à saúde abrange inúmeros fatores e pode ser analisado sob abordagens diversas. O sistema de saúde, na prática, apresenta obstáculos que impedem a satisfação das necessidades de assistência à saúde da totalidade na população.

Um dos fatores que contribuem para esta situação é a inacessibilidade de numerosos grupos da população aos serviços de saúde.

De acordo com o Villaça (2001), a cidade cresce de acordo com as condições de acessibilidade. Nesse sentido, a intensidade e a forma de acessibilidade ao território urbano agregam um valor distinto às várias zonas urbanas. Assim, —a acessibilidade é o valor de uso mais importante para a terra urbana, embora toda e qualquer terra o tenha em maior ou menor grau. Os diferentes pontos do espaço urbano têm diferentes acessibilidades a todo conjunto da cidade (Villaça, 2001). Subjacente ao acesso está a questão dos transportes. O transporte faz parte do cotidiano das pessoas, uma vez que a mobilidade é essencial nas atividades humanas diárias, porém restrita dependendo da distância a ser percorrida; neste caso, a distância ao serviço de saúde que será utilizado.

Ferreira (2002) afirma que a integralidade das ações de saúde é uma consequência da acessibilidade aos seus serviços. A questão da integralidade representa, hoje, o maior desafio nas práticas em saúde, não como questão institucional ou política, já que integrar nessas esferas não é exatamente algo novo, mas como desafio cultural, para romper com formas cristalizadas de se entenderem e realizarem ações técnicas e que conformam padrões de intervenção médica ou em saúde já tornados tradição. Nesse contexto, é fundamental o desenvolvimento de mecanismos que tenham como objetivo traduzir os princípios e as diretrizes fundamentais para a implantação de um sistema de saúde universal, integral e unânime a toda a população, transformando em práticas institucionais efetivas o direito à saúde.

Quanto a investigação sobre a sistemática de organização das escolas do campo em relação à educação inclusiva, foi visto que as escolas campesinas não possuem salas de recursos e nem AEEs, como já citado, alguns alunos frequentam estas e a APAE, em outras localidades (na área urbana), em horários opostos à classe regular.

Conforme relatos dos professores e gestores das escolas participantes da pesquisa é preciso improvisar técnicas para trabalhar com os alunos inclusos com os materiais que as escolas disponibilizam. Algumas destas escolas, as que possuem alunos cadastrados como inclusos, recebem das gestões municipais e estaduais alguns materiais didáticos para realizarem praticas educativas diferenciadas para com estes alunos, mas não são suficientes para suprir todas as necessidades.

Para Stainback e Stainback (1999), o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos de que esses têm potencialidades e limitações diferentes. Sugerem propostas de atividades em que os alunos sejam estimulados sobre suas habilidades e identificadas suas limitações. De acordo com os dois autores:

> [...] Gerando respostas dessa maneira, os alunos e o professor podem ver que todos têm aptidões e habilidades e que todos precisam de ajuda em

> algumas áreas. Karen pode ser ótima em leitura, mas pode precisar de ajuda nas brincadeiras no playground. Carmen pode ter dificuldade em matemática, mas é ótima para lembrar-se de coisas e organizar pessoas e atividades. As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras (Staimback; Staimback, 1999: 299).

Mazzotta (2003) atenta para a necessidade de não serem feitas generalizações quanto às necessidades especiais de alunos com deficiência, pois todo aluno e toda escola são especiais em sua singularidade. Por isso, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas pode-se interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

Dessa forma, a educação toma como base a diversidade como uma característica intrínseca ao ser humano e é nesse contexto, como afirma Santo (2003), que há a necessidade de formar cidadãos responsáveis - que se deve instruí-los e propiciar educação para todos. Assim, para Ferreira (2006), o educador deve, além de proporcionar o acesso à educação desses estudantes, combater barreiras que possam provocar a exclusão educacional destes.

Perante as informações obtidas e as queixas dos educadores, observa-se que faltam a muitos dos professores informações sobre estratégias que deram certo; não para que sejam feitas cópias, mas que sejam tomadas como ponto de partida para que outras sejam pensadas, tendo em vista o conhecimento sobre o que está sendo feito e que pode funcionar. Para isso, é fundamental que sejam conhecidos os processos da aprendizagem, assim como aspectos relativos às diferentes etapas do desenvolvimento humano e, nesse sentido, faz-se necessária a formação continuada do educador, constituindo-se cada vez mais como pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Além da elaboração de novas práticas educativas precisa-se destacar a continuidade da formação dos professores, os quais muitas vezes consideram-se incapacitados a trabalhar com alunos inclusos por falta de capacitações especificas na área, Ferreira (2006: 6) afirma que:

> [...] O processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro, etc.) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com

velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente.

Em relação ainda as práticas educativas inclusivas nas escolas do campo, os educadores comentaram que as escolas aderiram ao Projeto Mais Educação, o qual é definido:

> [...] O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (Brasil, 2007).

Com este projeto, as escolas esperam superar algumas limitações e auxiliar o aprendizado dos alunos que apresentam alguma dificuldade na aquisição do conhecimento. Este tem ocorrido no turno oposto a classe regular e através de oficinas, como letramento, matemática, música, artes, preparação de hortas, entre outros.

Quanto à rede de atendimento ao aluno incluso, essa se constitui através do contexto escolar, familiar e de assistência à saúde. Além da acessibilidade à educação, à saúde e à organização escolar nas práticas educativas com os alunos inclusos, houve a necessidade de conhecer como funcionam os atendimentos na saúde pública do município e como as famílias dos alunos inclusos convivem com a patologia de seu familiar.

Sobre a saúde pública cabe evidenciar que no município, os atendimentos especializados se concentram na unidade básica de saúde (UBS) e nas estratégias de saúde familiar (ESF) localizadas na área urbana. Estes contam com os serviços médicos, psicológicos, fisioterápicos, fonoaudiológicos e sociais, sendo que o funcionamento destes serviços variam conforme a especialidade; alguns funcionam através de agendamentos, de acolhimentos e de fichas diárias de atendimento. Segundo os relatos, as escolas tem procurado a combinação das práticas educativas de inclusão com tratamentos na área da saúde para o sujeito desenvolver suas habilidades, uma vez que a maioria dos encaminhamentos são realizados ao conhecimento médico e psicológico.

Uma escola promotora de saúde estimula o desenvolvimento de hábitos, comportamentos e atitudes voltadas a uma vida saudável e ao bem-estar social; identifica e previne os problemas e riscos para a saúde, que afetam o processo de aprendizagem. É preciso contribuir para que a escola e seu entorno se tornem ambientes propícios ao desenvolvimento físico, mental e social (Goulart, 2006).

Acerca dos relatos dos profissionais da saúde há uma demanda extensa de crianças

que apresentam dificuldades, transtornos e/ou deficiências, mas conforme o número de atendimentos, estes se concentram a maior parte a atendimentos à demanda urbana, poucos destes atendimentos estão vinculados à população do campo. Os profissionais da saúde acreditam que a pequena demanda do campo pode estar atrelada a dificuldade de locomoção da população campesina aos atendimentos que se concentram na área urbana e, em alguns casos, a falta de compreensão das famílias destes alunos, da importância da continuidade dos tratamentos.

Considera-se que a participação dos sujeitos deve constituir o centro das ações de promoção da saúde. Neste sentido, o acesso às informações é fundamental, para que possam participar de forma responsável.

> [...] O atual momento aponta para uma reflexão acerca da escola e sua relação com a saúde dos escolares. Ao assumir uma visão bem mais alargada do que a tradicional transmissão de conhecimentos em que as crianças e jovens têm vindo a ser mantidos como meros receptores passivos de saberes acadêmicos, torna-se o local de excelência para o desenvolvimento de atividades no âmbito da promoção da saúde, uma vez que as crianças despendem aí muito do seu tempo diário e muitos anos do seu período de desenvolvimento físico, cognitivo e de formação pessoal e social (Ferraro 2011: 16).

Pensando nas dificuldades dos atendimentos a população do campo é visto que, a família é a principal causa da não evolução de seu membro, há uma falta de informação, compreensão, de aceitação e da continuidade do tratamento por parte dos familiares. Muitos não conseguem visualizar o sofrimento psíquico que seu membro familiar apresenta devido a sua patologia e, não procuram amenizar este sofrimento e nem buscar por auxilio a melhora da patologia. Também é visto que muitas vezes se trabalha com a criança, mas o seu contexto familiar permanece inativo, sem alterações, o que contribui para a não evolução do quadro do sujeito. Algumas famílias se preocupam e colaboram com os atendimentos, porém muitas vezes, esbarram-se na questão da locomoção e das dificuldades financeiras em aderir tratamentos precisos, como algumas medicações e recursos essenciais para a habilitação destas crianças.

Além destas dificuldades, os profissionais da saúde queixaram-se da estrutura física das unidades de atendimento, da falta de recursos materiais e de mais profissionais para atuarem com esta demanda, e também, a falta de incentivo da gestão por capacitações e formações na área.

Sobre as dificuldades, transtornos e/ou deficiências mais frequentes nos alunos das escolas do campo, verificou-se através dos relatos dos educadores, gestores, familiares e profissionais da saúde que a maior porcentagem concentra-se a nível mental e comportamental.

Baseado na Organização Mundial de Saúde – OMS - ONU, entendem-se como Transtornos Mentais e Comportamentais:

> [...] as condições caracterizadas por alterações mórbidas do modo de pensar e/ou do humor (emoções), e/ou por alterações mórbidas do comportamento associadas a angústia expressiva e/ou deterioração do funcionamento psíquico global. Os Transtornos Mentais e Comportamentais não constituem apenas variações dentro da escala do "normal", sendo antes, fenômenos claramente anormais ou patológicos (Souza et. al, 2002).

Em relação aos transtornos mentais e comportamentais mais presentes, foi descrito as seguintes patologias: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, dificuldades de socialização, retardo mental, síndrome de Down, transtornos relacionados ao contexto familiar, histórico de alcoolismo e drogadição na família, entre outros. Vale salientar que diversos transtornos citados pelos participantes estão relacionados à emotividade dos sujeitos, a traumas e a situações complexas que estas crianças vivenciam, as quais não se configuram como patologias, mas sim como transtornos decorrentes e/ou situacionais.

> [...] Um comportamento anormal ou um curto período de anormalidade do estado afetivo não significa, em si, a presença de distúrbio mental ou de comportamento. Para serem categorizadas como transtornos, é preciso que essas anormalidades sejam persistentes ou recorrentes e que resultem em certa deterioração ou perturbação do funcionamento pessoal, em uma ou mais esferas da vida. Os Transtornos Mentais e Comportamentais se caracterizam também por sintomas e sinais específicos e, geralmente, seguem um curso natural mais ou menos previsível, a menos que ocorram intervenções. Nem toda deterioração humana denota distúrbio mental (Souza et. al, 2002).

Cada sujeito pode sofrer angústias acerca de circunstâncias pessoais ou sociais, as quais podem não se configurar como patologia, a menos que estes sintomas sejam satisfeitos por critérios precisos para serem diagnosticados como tais. Diferentes modos de pensar e de se comportar, entre diferentes culturas, podem influenciar a maneira pela qual se manifestam quadros patológicos. Conforme a cultura que o sujeito está inserido ele se comportará de uma maneira, que não deve ser rotulada como transtorno mental.

Em relação às deficiências, foi relatado a presença de deficiências físicas em membros do corpo e a transtornos fonoaudiológicos. As deficiências são caracterizadas conforme o decreto nº 3.298 de 1999, da legislação brasileira

> [...] Art. 4ª – Deficiência Física – alteração completa ou parcial e uma ou

> mais segmentos do corpo humano acarretando o comprometimento da função física, apresentado sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, membros com deformidades congênitas ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (Brasil, 1999: 23).

Deficiente físico é o indivíduo que apresenta comprometimento da capacidade motora,nos padrões considerados normais para a espécie humana, pode ser definido como uma desvantagem, pois resulta de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho motor de uma determinada área. A pessoa com deficiência geralmente precisa de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver as suas potencialidades.

Acerca das deficiências/transtornos fonoaudiológicos, conforme o decreto nº 5.296/04 (Brasil, 2004), tem-se:

> [...] Art 5º: 1º: é a perda bilateral, parcial de41 decibéis (dB), ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000hz, 2.000Hze 3.000Hz, ou seja, são perdas leves e moderadas de audição a incapacidade de ouvir determinados sons em diferentes grau de intensidade podendo acarretar distúrbio na comunicação oral e necessitarem de professores e aparelhos especiais (33).

É preciso ter em mente que o conceito de deficiência inclui a incapacidade relativa parcial ou total, para o desempenho das atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Se faz necessário esclarecer que a pessoa com deficiência pode desenvolver atividades laborais, desde que tenha condição e apoio adequados a suas características.

A respeito do discurso dos familiares dos alunos inclusos, observou-se que nem todas as famílias possuem diagnóstico da patologia que seu membro apresenta e também não possuem conhecimento sobre as políticas de inclusão, bem como os direitos e deveres em relação ao seu familiar que apresenta dificuldades, transtornos e/ou deficiências. Comentaram que percebem que seu familiar apresenta dificuldades e, que estas interferem no seu aprendizado, mas acreditam que a criança pode não possuir habilidades para os estudos, mas sim, para atuar nas atividades do campo. Também foi notável, o respeito e a admiração que estas famílias têm para com a escola e os educadores, reconhecendo o trabalho realizado com seu familiar, procurando superar as suas dificuldades e verificou-se a aceitação dos encaminhamentos à saúde feita pelos professores.

Uma escola promotora de saúde tem uma visão integral do ser humano, considera os alunos como sujeitos, promovendo a autonomia, a criatividade e a participação na escola, na família e em sua comunidade.

"A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre" (Morin, 2003: 6).

Ao encaminhar o aluno a atendimentos especializados na saúde para a realização de tratamentos como forma de auxiliar o aluno incluso a desenvolver as suas potencialidades, a escola passa a promover ações educativas em saúde, que levam à reflexão sobre o que é ter uma vida saudável. Uma escola engajada com a saúde e a vida do sujeito aborda conteúdos, que visem ao desenvolvimento integral da pessoa e a diminuição de vulnerabilidades, o que contribui para a adoção de estilos de vida mais saudáveis. A comunidade, a família e a escola são segmentos que interagem em uma relação íntima com o contexto social em que estão situados e, portanto, não podem estar dissociados de um processo educativo mais integral.

Portanto, torna-se fundamental conhecer onde vivem, como vivem, quais são os ambientes favoráveis ou desfavoráveis para a saúde humana, ou seja, as condições socioeconômicas, ambientais e culturais das famílias, os problemas de doenças enfrentados e quais as suas percepções e perspectivas para melhoria das condições existentes. Se faz necessário ampliar o território escolar para além dos muros da escola. Se realmente deseja-se interferir na saúde dos sujeitos que estudam e trabalham na escola, deve-se considerar o território de vida e trabalho, neste caso, a escola, a família e a comunidade.

Sobre as ações da rede de atendimento ao aluno incluso segundo resultados sobre o desenvolvimento cognitivo, físico e social destes sujeitos, foi visto que a combinação de práticas educativas diferenciadas nas classes regulares, o auxílio das AEEs e APAE, o tratamento específico na saúde pública, o comprometimento e o apoio familiar tem demonstrado efetivos resultados no desenvolvimento destes alunos.

As principais mudanças tem-se apresentado no contexto escolar e familiar, muitas crianças tem superado dificuldades na aprendizagem, socializado-se mais e a convivência familiar tem se tornado mais saudável. Os alunos que não apresentaram mudanças, estas foram vistas decorrentes da falta de comprometimento das famílias com os atendimentos na saúde e na educação.

> [...] A mudança de desenvolvimento é sistemática enquanto coerente e organizada. Ela é adaptativa no sentido de que tem por objetivo lidar com as condições internas e externas da existência em constante mutação. Ela pode tomar muitos caminhos e pode ou não ter um objetivo definido; mas

existe uma certa conexão entre as mudanças frequentemente imperceptíveis das quais ela é composta (Papalia & Old, 2000: 25).

Durante o processo de desenvolvimento social da criança são formadas ações motoras e mentais, que proporcionam progressivamente o domínio do uso de objetos e a aprendizagem de comportamentos em situações complexas, diante da identificação dos significados destes objetos e situações.

Deste modo, no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo estabelece sua capacidade de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo vivencial, de pensar criticamente sobre os objetivos e as situações que o rodeia e de construir inclusive seus próprios valores morais através de relações interpessoais, estabelecidas com o ambiente físico e social.

Mesmo sofrendo todas as influências do meio físico e social, a criança não é passiva, mas sim um agente interativo, pois ela constrói significados para suas experiências e ações vividas ao longo desse processo. Sendo assim, o impacto específico de qualquer interação particular dá-se sempre em função do que a criança se tornou, das expectativas e relações que já formou.

Ainda é importante evidenciar que para o desenvolvimento do aluno é preciso que os membros de sua família estejam envolvidos no seu processo de construção, pois a família é a figura que também auxilia o seu desenvolvimento. Isso justifica a necessidade de se conhecer informações sobre aspectos relevantes do contexto familiar, do contexto social que cerca o aluno e que podem influir em seu processo, proporcionar informação útil para a tomada de ações de assistência à saúde e de práticas educativas. Portanto, a tarefa mais importante depois de conhecer essas informações, é determinar o que está favorecendo ou dificultando o processo de desenvolvimento do aluno e, posteriormente, tentar em colaboração com a família, ajustar ou modificar o que seja necessário e possível, para oferecer-lhe as condições mais adequadas.

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de saúde, trabalho e assistência social.

Ao pensar na rede de atendimento que envolve o aluno incluso, faz-se necessário pensar como as ações desta rede, como a assistência à saúde, as práticas educativas e o apoio familiar, auxiliam no desenvolvimento dos alunos inclusos, por meio de técnicas que englobem os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, É

preciso fortalecer o comprometimento com a construção de valores, como a pluralidade e a diversidade social e cultural dos alunos, evidenciando a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum. A rede de atendimento tem como finalidade, auxiliar o aluno incluso na caminhada em busca de sua identidade, possibilitando sua interação social, respeitando-o como ser único e integral, proporcionando-lhe situações em que possa criar e expressar seu pensamento, construir conhecimentos de forma lúdica e prazerosa.

Sabe-se que a vida cotidiana é heterogênea e hierárquica e o homem já nasce inserido em sua cotidianidade. Com o amadurecimento, ele adquire todas as habilidades para a vida cotidiana da sociedade. Esse amadurecimento começa sempre nos grupos. Mas, muitas vezes, a pessoa com necessidades educacionais especiais é privada deste convívio em grupos, sendo segregada, excluída da sociedade por causa das suas diferentes limitações.

A construção de ações responsáveis pelo processo inclusivo de todos, caracteriza-se por reconhecer e valorizar as diferenças que os sujeitos trazem para o cotidiano da escola, da família e da comunidade em que estão inseridos, bem como a heterogeneidade da vida social e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual de aprendizagem e adaptação. Essas ações favorecem a consolidação da rede, pois não excluem os sujeitos, mas atuam em conjunto para o seu desenvolvimento. Vygotsky (1998) postula que o desenvolvimento humano é "[...] a relação entre as bases biológicas do comportamento e as condições sociais dentro das quais e através das quais a atividade humana ocorre" (Vygotsky, 1998, p. 165), ou seja, a partir de condições sociais de efetiva aprendizagem.

Ainda, ao mencionar as unidades que compõem a rede de atendimento ao aluno incluso, é preciso considerar as escolas campesinas em suas singularidades/diversidades com o intuito de refletir sobre o compromisso, a possibilidade e o desafio de pensar em esses espaços como cotidianos inclusivos. Em muitos espaços campesinos se conta com salas multisseriadas o que, de certa forma, favorece o contato da prática pedagógica e as ações da rede de atendimento com a diversidade humana. Os educadores em atuação no campo, muitas vezes, trabalham em uma mesma sala, lecionando para alunos de diferentes séries e com percursos diferenciados de aprendizagem. Considerando essa realidade peculiar das escolas campesinas, acredita-se que essa heterogeneidade pode contribuir, para que nesse contexto, a questão da diferença seja assumida com menos resistências, pois o educador lida constantemente com a diversidade escolar nesse seu cotidiano de atuação. Espera-se que o processo de inclusão de pessoas com deficiência neste contexto não possa passar despercebido e a exclusão escolar ser naturalizada e/ou justificada pelas intempéries que passa o homem do campo diariamente.

Ao relacionar, a inclusão escolar dos sujeitos que apresentam alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência, não se pode esquecer que historicamente, a população do campo foi alvo de exclusão social e a educação foi um dos direitos negados aos

trabalhadores do campo no cenário brasileiro. Consequentemente, ocorreu a negação do direito à fala, à possibilidade de ascensão econômica e ao contato com os artefatos culturais trabalhados na escola. Este processo pode ser exemplificado ao refletir sobre o sujeito do campo, o qual necessita estar em uma escola que se preocupe em trabalhar com os conhecimentos historicamente acumulados, com as questões macros que atravessam a sociedade na contemporaneidade, não se esquecendo da cultura e dos valores que constituem esse espaço tempo denominado "campo". Faz-se necessário, criar uma rede de significados, onde vários conhecimentos estejam articulados, visando a libertação do sujeito por uma ação política mais crítica e comprometida com a mudança, com a proposta de esclarecer confusões que se constituem em relação à educação especial e inclusão escolar, uma vez que o movimento de inclusão escolar tem sido bastante confundido ao ser resumido como a inserção de pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum. Neste contexto é preciso destacar que a inclusão não se configura somente na presença de patologias, mas da inserção de sujeitos com culturas e vivências diferenciadas.

Buscar pela construção de uma sociedade que respeite o ser humano, que aceite as diferenças e auxilie no desenvolvimento dos sujeitos é uma responsabilidade de todos, pois o que se deseja é instituir uma estrutura de ações que prime pela inclusão em contraponto à exclusão, assumindo a pluralidade como um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento, da cultura e da coletividade.

Cada ser humano é igual aos seus semelhantes em certos aspectos, mas diferente em outros. É preciso respeitar todos os sujeitos, acreditar que as pessoas tem o potencial de mudar enquanto estiverem vivas, elas podem se recuperar de situações anteriores difíceis ou de experiências estressantes, moldando o seu próprio desenvolvimento, afetando de maneira ativa seu próprio ambiente e respondendo às forças ambientais que ajudaram a criar. Todos os domínios do desenvolvimento estão inter-relacionados: o físico, o cognitivo e o psicossocial. Faz-se necessário celebrar a diversidade, sinalizando que as pessoas são constituídas de uma gama de culturas as quais demonstram a riqueza e a complexidade das aspirações e experiências humanas, que a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos estão vinculados aos estímulos que lhe são ofertados.

6.4.- CONCLUSÃO

Buscar pela construção de uma sociedade que respeite o ser humano, que aceite as diferenças e auxilie no desenvolvimento dos sujeitos é uma responsabilidade de todos, pois o que deseja-se é instituir uma estrutura de ações que prime pela inclusão em contraponto à exclusão, assumindo a pluralidade como um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento, da cultura e da coletividade. Se faz necessário celebrar a diversidade, sinalizando que as pessoas são constituídas de uma gama de culturas as quais demonstram a riqueza e a complexidade das aspirações e experiências humanas e que a

aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos estão vinculados aos estímulos que lhe são ofertados.

A construção de ações responsáveis pelo processo inclusivo de todos caracteriza-se por reconhecer e valorizar as diferenças que os sujeitos trazem para o cotidiano da escola, da família e da comunidade em que estão inseridos, bem como a heterogeneidade da vida social e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual de aprendizagem e adaptação. Essas ações favorecem a consolidação da rede, pois não excluem os sujeitos, mas atuam em conjunto para o seu desenvolvimento.

Referências

Ambroseti, N. B (1999). O "eu e o nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In:* ANDRÉ, M. E. D. A. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, p. 81-106.

Almeida, M. L (2001). *Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva*. 2004. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Batista, C.G. (2004). Crianças com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos. Educar em Revista, Curitiba, v. 23, n. jan-jun, p. 45-63.

Baptista, C. R (2003). Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 44-55.

Brasil. (1988). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 01 de fevereiro de 2012.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 de janeiro de 2012.

Brasil. (1999). *Ministério da Educação. Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2000). Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 05 de Outubro de 2013.

Brasil.(2007). *Ministério da Educação*. *Plano de Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas. Brasília: MEC.

Brasil. (2010). Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Lei complementar nº 64, de 18 de maio de 1990. Brasília, 2010. *Disponível em:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp64.htm. Acesso: 14 de Novembro de 2013.

Canevaro, A.(2004). Métisser les postures de transformation ause indu territoire. In: POIZAT, Denis (Dir.).Éducation et handicap: d'unepenséeterritoire à unepensée monde. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, p. 99-112.

Canevaro, A. (2007). Lierécole, formation, emploi. In: Désinsulariser le handicap: Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles? Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, p. 147-152.

Carvalho, R.E (2004). *Inclusão: colocando os pingos nos "is"*. São Paulo: Mediação.

Chemana, R. (2002). Elementos lacanianos para uma psicanálise do cotidiano. Porto Alegre: CMC Editora.

Cupertino, C. M. B (1998). Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. Anais do 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência, promovido pela Universidade da Provincia de Cuyo e pelo Instituto San Bernardo de Claraval. Mendoza, Argentina

D'Alessio, S. (2009). 30 ans d'integrazion escolástica em Italie: réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive em Italie. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (Dir.). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde. Suresnes, hors série n. 5, p. 35-50

Ferreira, W. B (2006). Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC.

Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. 5º. ed. Editora Cortez.

Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva*: *cultura e cotidiano escolar* (org.). Rio de Janeiro: 7letras

Göransson, K., Nilholm, C. (2009). L'éducation inclusive en Suède: idées, politiques et pratiques. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (Dir.). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde. Suresnes, hors série n. 5, p. 67-80.

Goulart, C. (2006). A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. MEC/SEF.

Jannuzzi, G. (2004). *Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões*. Revista GIS, Rio de Janeiro. Seção Artigos. *Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/januzzi/januzzi2.htm>.* Acesso em: 20 de novembro de 2013.

Jesús, D. M (2002). Educação inclusiva: construindo novos caminhos. Vitória: PPGE. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP.

Kauffman, J.M. (2007). Conceptual, models and the future of special education. Education and treatment of children, v. 30, n. 4, p. 241-248.

Linn, M. (2011). Inclusion in two languages: special education in Portugal and the United States. Phi Delta Kappan, v. 92, n. 8, p. 58-60.

Mantoan, M.T.E.(1997). Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC.

Mantoan, M.T.E .(2003). Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.

Mazzota, M. (2003). Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: *reflexões sobre inclusão sócio-educacional*. Disponível em:http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17 Acesso em: 24 novembro de 2013.

Meirieu, P. (2006). *Carta a um jovem professor*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

Mittler, P. (2003). Educação inclusiva: contextos sociais. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed.

Mrech, L. M. *O.* (2001). *Mercado de Saber, o real da Educação e dos educadores na sociedade contemporânea*. In: Insight – Psicoterapia e Psicanálise, São Paulo, Ano XI, n. 121.

Nóvoa, A.(Org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Papalia, E. D; OLDS, W. S (2000). *Desenvolvimento Humano*. 7 ed. Porto Alegre: ArtMed.

Pavone, M.E. (2010). L'integrazionescolatisca e sociale, v. 9, n. 1, p. 101-103.

Porter, G. (1997). Organizações das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituição de Inovação Educacional, p. 33-48.

Santos, M.P. (2007). A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais. Artigo 63. Disponível em: http://www.profala.com/arteducesp36.htm Acesso em: 24 de novembro de 2013.

Sassaki, R. K (2001). *Mídia: o grande aliado pró-inclusão*. São Paulo.

Sassaki, R.K. (2002). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

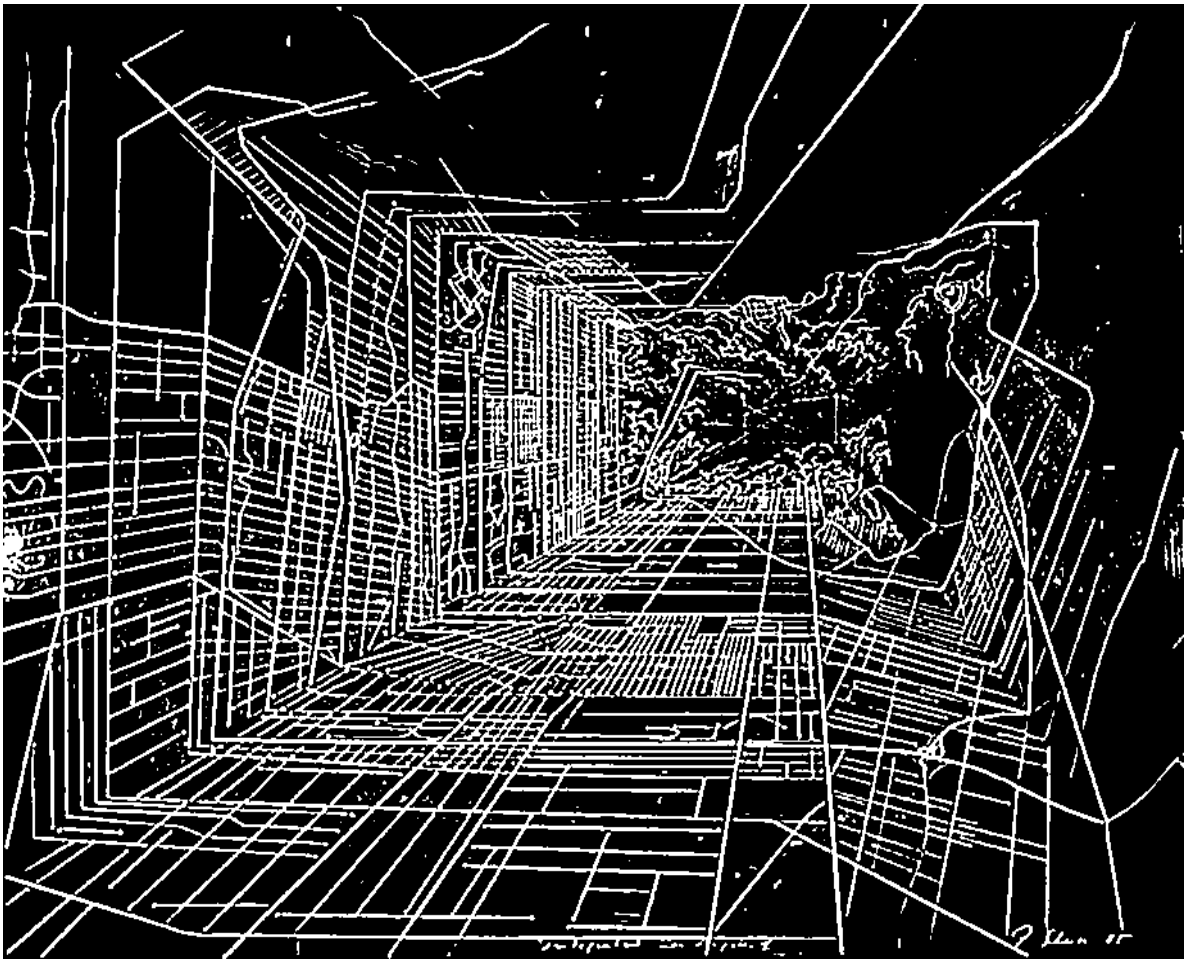
Sobrinho, R.C. (2004). A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos. 2004. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Souza, J. S., Camargo, D. A (Org) (2002). Psicofarmacologia e equipe multidisciplinar. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2a. ed.

Stainback, W., Stainback, S. (2000). Inclusão: guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed.

Segunda parte

Experiencias dislocativas en artes, inclusión y educación



CAPÍTULO 7

LA INCLUSIÓN MÁS ALLÁ DE LAS POLÍTICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE CHOCONTA

SANDRA CECILIA RUBIO GARZÓN
I.E.D. AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE CHOCONTA

RESUMEN

Hablar de inclusión es una constante en la actualidad del contexto educativo, desarrollar estrategias e implementar didácticas flexibles para la población diversamente hábil es una tarea que han emprendido todos los actores del sector educativo, aun así la escuela se sigue vivenciando como un espacio para transmitir ciencia, para educar al otro, enmarcada en una organización de criterios selectivos. Esto se refleja en un modelo caracterizado por la uniformidad de la aplicación del currículo, amparado en la supuesta igualdad de los estudiantes, por lo tanto, el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas. La escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas. El concepto de la educación inclusiva, pone de manifiesto que si bien, todos los niños tienen necesidades básicas de aprendizaje, cada estudiante tiene una manera propia y específica de aproximarse a las experiencias y al conocimiento. Este proyecto busca evidenciar cómo se vive la inclusión más allá de las políticas y las normas dentro de las aulas de clase y los espacios escolares, y a través de las voces de los niños conocer los procesos de acompañamiento en el cual se hallan inmersos los estudiantes de la I.E.D Agroindustrial Santiago de Choconta.

Palabras clave: *inclusión, diversidad, políticas*

7.1.-INTRODUCCIÓN

Colombia es un país que se caracteriza por la diversidad, pero que no educa en la diversidad. En una sociedad en constante búsqueda de identidad, la educación se está quedando sin respuestas ante las demandas de los miles de niños, niñas y jóvenes que debemos preparar en las competencias básicas para asumir un lugar en la construcción de un país justo y equitativo para todos.

El modelo educativo en el cual se apoya nuestro, ya casi, obsoleto sistema, las políticas educativas o la falta de estas y la confrontación con el contexto sociocultural de la niñez y la juventud colombianas, nos llevan hacia una reflexión pedagógica que nos permita identificar algunas falencias en el quehacer de las instituciones educativas, teniendo en cuenta que la educación es la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas como: la social y la laboral. (Padilla, 2011).

Quién de nosotros, durante su existencia no ha enfrentado alguna vez el rechazo o ha experimentado la frustración que deja la exclusión por causas como la raza, la condición socio económica, la religión o la discapacidad física o intelectual. Miles de niños en las aulas de clase de nuestras instituciones lo viven a diario y las causas por la cuales son excluidos muchas veces escapan de su control.

La difícil situación económica y social por la que pasan no solamente el nuestro, sino muchos países alrededor del mundo, han dejado una población a la que se ha etiquetado como "población en estado devulnerabilidad, con Necesidades educativas especiales o Diversamente hábil" esa, a la que todos vemos con compasión y sobre la cual las potencias mundiales, los jefes de estado y las fundaciones internacionales han dirigido su mirada en un urgente llamado a la aceptación, la igualdad y el respeto. Además como lo evidencia Madero (2006) "En América Latina los jóvenes enfrentan el difícil reto de incluirse en contextos sociales cambiantes. Las nuevas generaciones de niños y jóvenes son los que más padecen la falta de mecanismos institucionales y políticos que apoyen sus procesos de socialización tanto en el ámbito familiar como en el educativo". Las instituciones que tengan estudiantes con discapacidad deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación.

Pero es en las aulas de clase de todas las instituciones educativas donde debe gestarse el proceso que nos permita educar en la diversidad, es allí donde nuestros, niños y jóvenes aprenderán que todas las personas somos iguales en dignidad y que sin importar las condiciones físicas, intelectuales, culturales o socioeconómicas es nuestro deber acogernos unos a otros para construir juntos una sociedad con principios de equidad y compensación para todos.

Alejarnos del paradigma que dicta que la educación es una producción de sujetos estándar, fabricados y programados con los mismos conocimientos, adiestrados en las mismas competencias y bajo los mismos estándares, en pocas palabras sujetos colonizados por las miradas y discursos de otros; sujetos incapaces de ver por sí mismos, incompetentes de reinventar sus mundos y sus modos de ver y sentir a quienes coexisten en su entorno. La educación inclusiva debe ser vista como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. (Padilla, 2011).

Es este el momento de volver la mirada para ocuparnos del otro, de aquel que llega y permanece a nuestro lado y con quien tenemos una responsabilidad, es el momento de convertir la educación en un acontecimiento ético desde los conceptos de la hospitalidad para empezar a generar procesos de inclusión entendida como la acogida del otro, en una relación clara que nos permita rescatarlo del olvido y la ausencia en la que nos envuelve la modernidad, como lo afirma Padilla (2011), la inclusión educativa es la forma como las personas con discapacidad pueden luchar contra la discriminación.

Abordamos el concepto de inclusión en términos de acogida y responsabilidad con el otro. Interactuamos con la comunidad educativa haciéndola protagonista de la investigación, nos acercamos a los niños dentro de las aulas escolares para escuchar sus voces, vivimos la realidad de las practicas escolares y reflexionamos el contexto para problematizar la inclusión desde la visión de las practicas sencillamente asistenciales donde los principios de equidad que caracterizan el concepto se disipan en la realidad de la aplicación de normas y prejuicios sociales.

Nuestra propuesta no pretende solucionar los problemas que afectan el sistema educativo actual, sino hacer un alto en el camino, para permitir a aquellos silenciados por el olvido y condenados a la exclusión por causa de los prejuicios de una sociedad que teme relacionarse desde la alteridad y reconocer que las diferencias no son barreras que separan para clasificar o segregar, sino puentes que nos unen para crecer en la diversidad.

En nuestra experiencia nos proponemos indagar las prácticas inclusivas para responder al interrogante: ¿Cómo se vivencian los procesos de inclusión en la I.E.D Agroindustrial Santiago de Choconta?,desde nuestra perspectiva como docentes, asumiendo el papel de investigadores dentro de la comunidad educativa, a partir de un enfoque etnográfico buscando validar las voces de aquellos que pertenecen a una población segregada, diferenciada y excluida del contexto que odiosamente llamamos "normal o regular".

7.2.-METODOLOGÍA

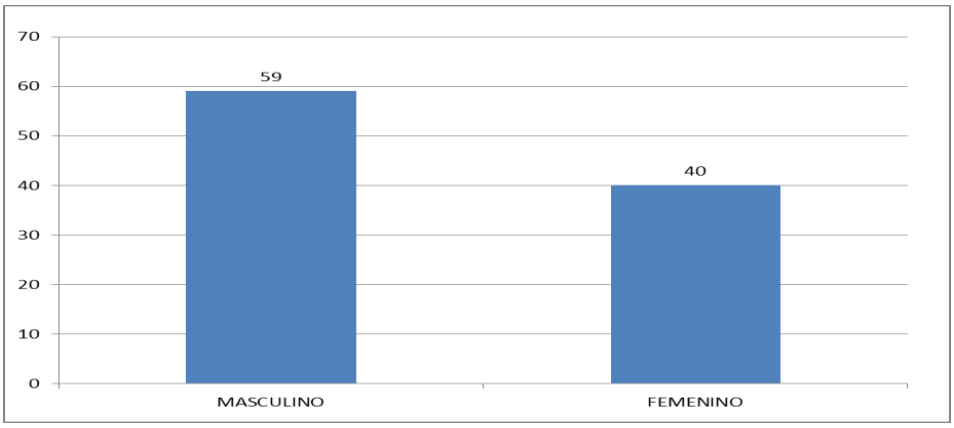
7.2.1.- ÁREA DE ESTUDIO

Este trabajo se realizó en la Institución Educativa Departamental Agroindustrial del Municipio de Chocontá en Cundinamarca. Su sede principal se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio en la Carrera 4° N° 10-76. Es una institución Educativa de carácter oficial, Fundada en el año 2006, mediante resolución 0886 de abril de 2006. Ofrece los niveles de educación Pre-escolar, Básica primaria con jornada mañana y tarde, Básica Secundaria y Media Técnica con las especialidades de Agroindustria (procesamiento de lácteos, cárnicos, panadería y fruver) y Técnica en Sistemas. Cuenta con dos sedes urbanas, El Jardín Departamental y el Colegio Agroindustrial; y 20 sedes rurales en las diferentes veredas del municipio. Con una población de 2120 estudiantes, 86 docentes, 5 directivos docentes, un orientador y 2 funcionarios administrativos.

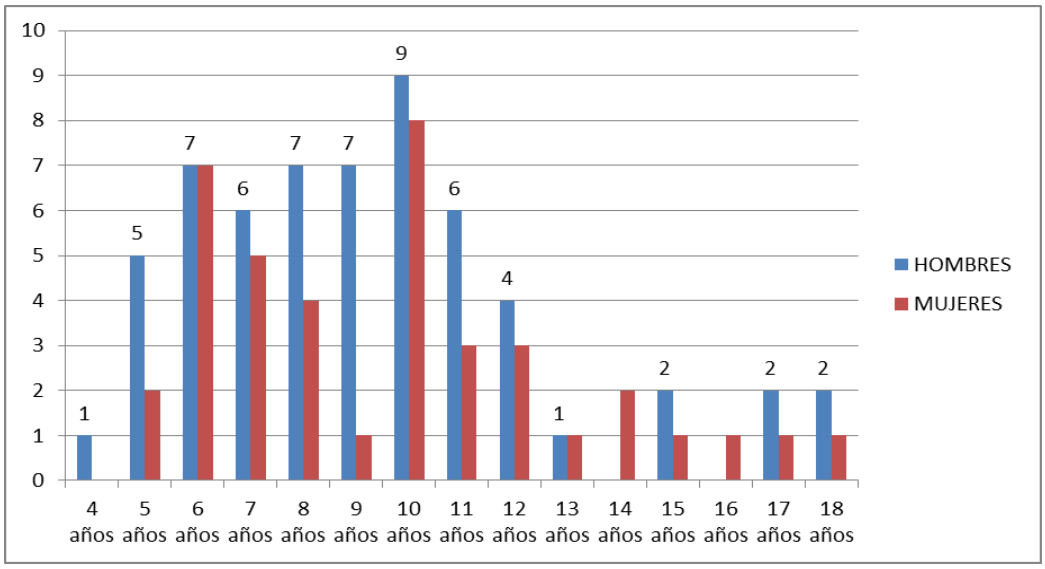
7.2.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA

Nuestra Institucion tiene un contexto muy diverso en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje, lo cual permite identificar una población minoritaria que debido a su bajo desempeño académico y de interaccion social venian siendo parcializados y segregados de las aulas regulares, estos niños fueron atendidos en los que se conocía como Educacion especial pero que luego de la experiencia exitosa desarrollada como Institución son ahora incluidos dentro de una comunidad educativa. A continuación presentamos la caracterización de dichos estudiantes:

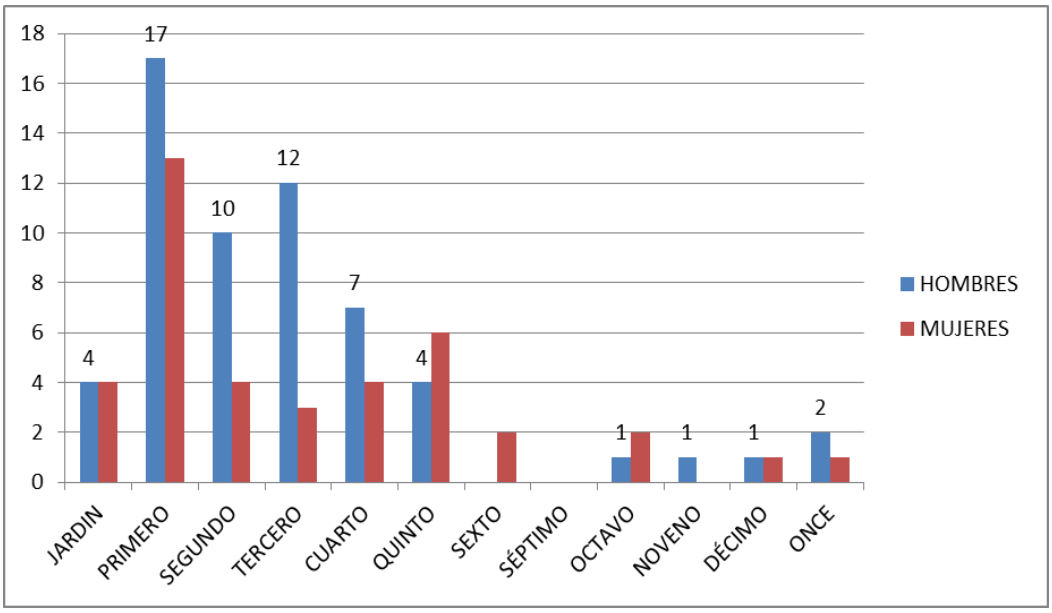
GÉNERO



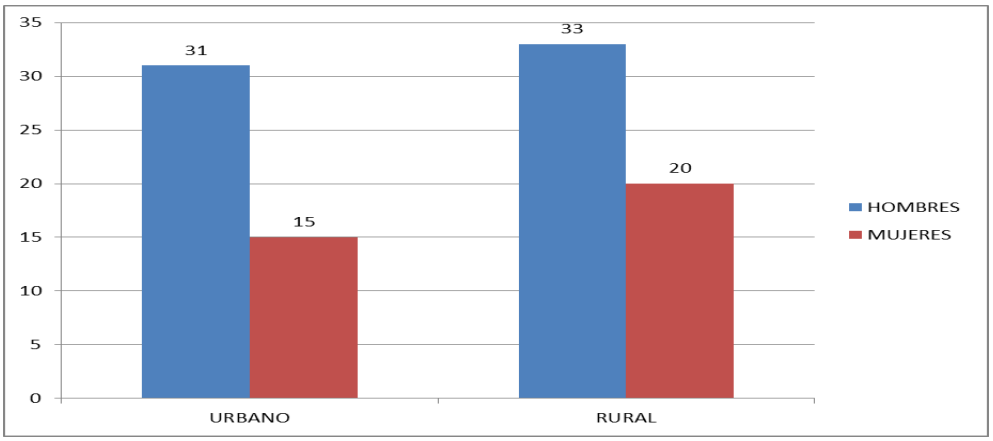
EDAD


10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
1
5
7
6
7
7
9
6
4
1
2
2
2
4 años
5 años
6 años
7 años
8 años
9 años
10 años
11 años
12 años
13 años
14 años
15 años
16 años
17 años
18 años
HOMBRES
MUJERES

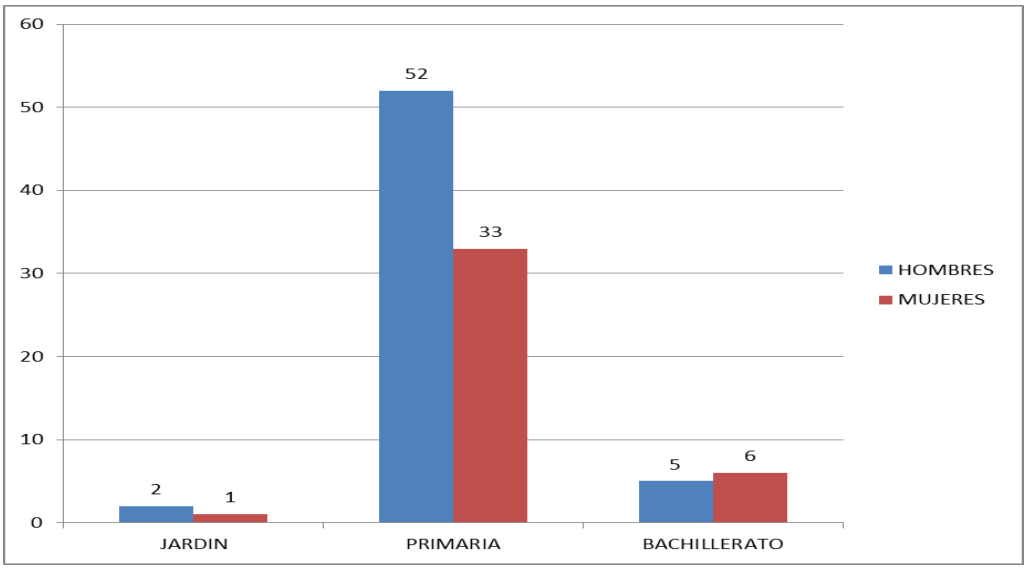
GRADO


18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
4
17
10
12
7
4
1
1
1
2
JARDIN
PRIMERO
SEGUNDO
TERCERO
CUARTO
QUINTO
SEXTO
SÉPTIMO
OCTAVO
NOVENO
DÉCIMO
ONCE
HOMBRES
MUJERES

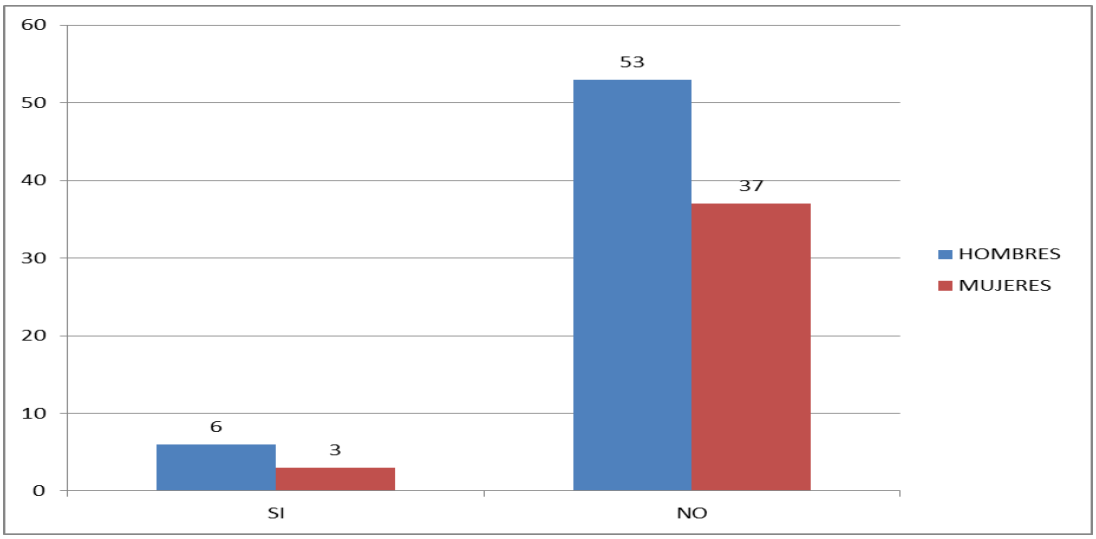
SECTOR



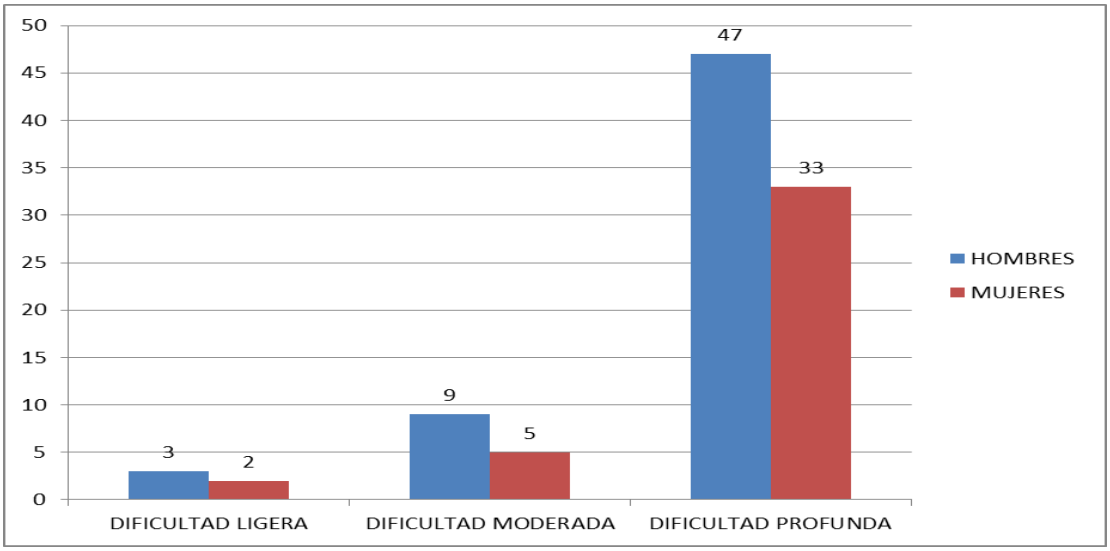
NIVEL ACADÉMICO



CON DIAGNÓSTICO



CARECTERIZACION SEGÚN EL NIVEL DE DISCAPACIDAD



7.2.3.- HERRAMIENTA

Para esta caracterización se aplicó un instrumento aportado por el Instituto Fundación Merani, con quienes se realizó un convenio por medio de la Secretaria de Educación de Cundinamarca, para que las Instituciones participantes del Diplomado "Didácticas flexibles basadas en el diseño Universal para el Aprendizaje", dictado por la Universidad Pedagógica Nacional sobre Clima Escolar, la cual fue diseñada con base en el Índice de Inclusión proporcionado por Ministerio de Educación Nacional (2011). Los docentes respondieron una encuesta de 35 preguntas relacionadas con las condiciones y características de su contexto escolar en las cuales se relacionan con estudiantes con discapacidad física y cognitiva.

Imagen 1: ***junio 2 de 2014*****. Fuente: Tomada por Sandra Rubio Garzón.**

7.2.4.- ANÁLISIS DE DATOS

Para la ejecución del trabajo de caracterización se aplicaron los instrumentos para reconocer la manera como se está dando cumplimiento a la ley sobre inclusión educativa y la forma como se está percibiendo por los niños. Dirigido especialmente a la población antes llamada regular, es decir a los niños y niñas que reciben, conviven y vivencian la discapacidad en su contexto educativo. Es allí donde realmente se dan las practicas

inclusivas, por parte de los docentes y estudiantes que a pesar del desconocimiento y la poca capacitación en cuanto a discapacidad acogen, protegen y generan ambientes significativos para aquellos que en otros ámbitos son rechazados y etiquetados como diferentes.

Al igual que con la población discapacitada, el equipo de trabajo aplico una encuesta a los demás estudiantes para determinar su percepción en cuanto a las practicas inclusivas.

Ambiente escolar: El instrumento se aplicó el mes de Abril de 2014 e indaga sobre: la forma de relacionarse con los estudiantes diversamente hábiles y los tipos de ambientes y una información general del aula educativa y su organización.

7.3.- RESULTADOS

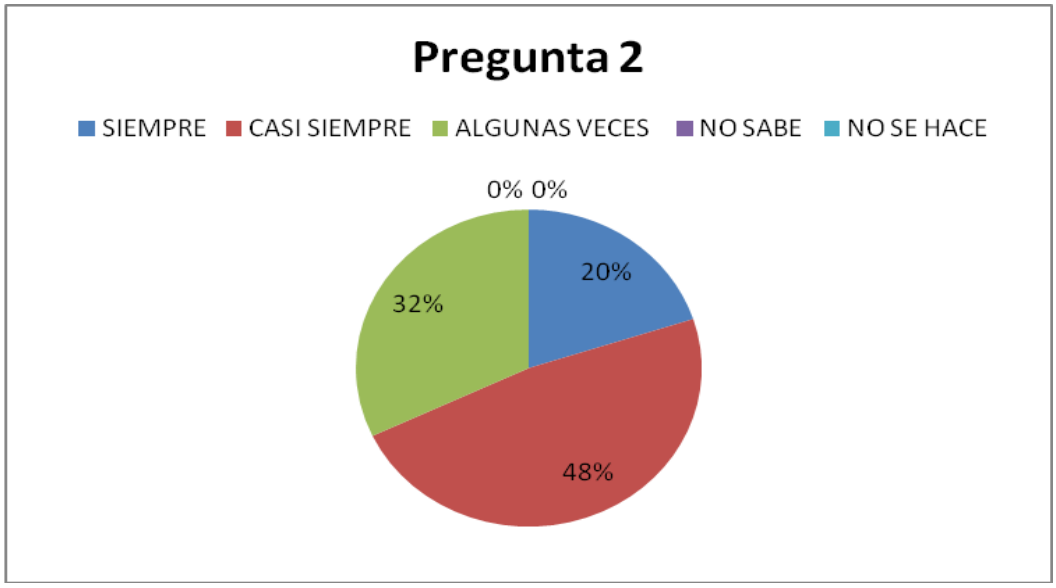
Los educandos fueron cuestionados acerca de la presencia de estudiantes diversamente hábiles, con diversidad de credo, raza y cultura en su Institución.
A partir de las encuestas realizadas en ambientes y prácticas inclusivas en la I.E.D Agroindustrial del municipio de Choconta, y teniendo en cuenta preguntas seleccionadas sobre cómo se vive la inclusión dentro de las aulas de clase se observa lo siguiente:

Se trabajó con dos preguntas que hacen referencia al contexto en el que se encuentran los estudiantes. En tu colegio, hay niños de diferente raza, cultura, género, ideología, credo, con necesidades educativas especiales por discapacidad, estudiando contigo? Con esta afirmación están de acuerdo el 100% de los estudiantes encuestados, lo cual evidencia que la diversidad es una constante, los niños comprenden que en el aula de clase hay diferencias y las respetan.

La segunda afirmación que es objeto de análisis es tomada del contexto de la clase y la institución educativa y hace referencia a "¿Todos los niños que ingresan a tu colegio reciben una atención que garantiza el aprendizaje, la participación y la convivencia?, esta pregunta fue contestada así: siempre 16%, casi siempre 48%, algunas veces 28%.

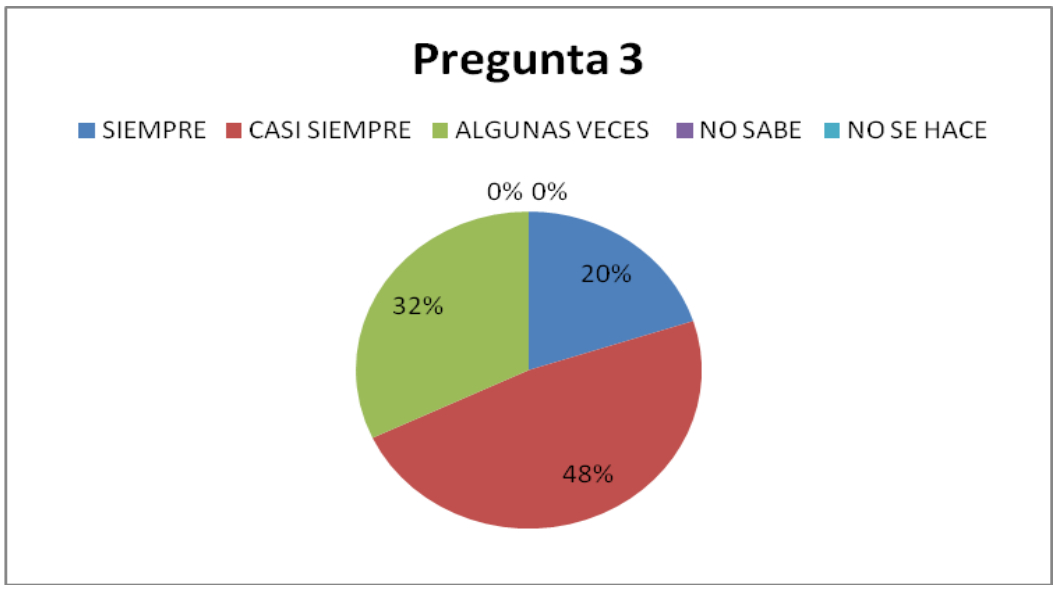
Se evidencia que el 92% de los niños conocen las herramientas de apoyo que facilitan el aprendizaje y la convivencia. Como la oficina de orientación; Centro de Vida Sensorial; Centro de Integración Social, a donde se remiten los casos cuando es requerido. (Gráfica 2).

Gráfico 1. Atención equitativa



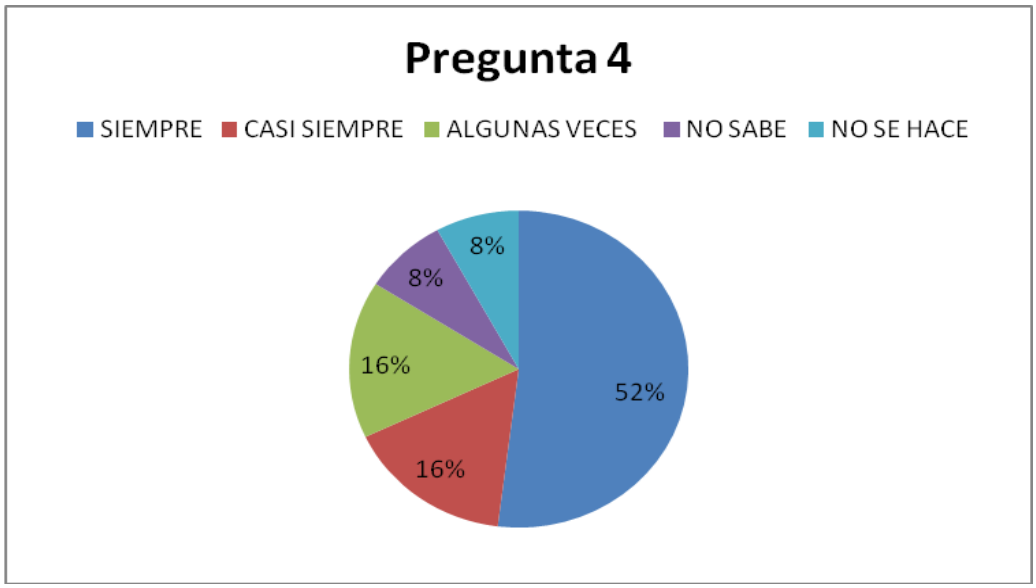
La tercera afirmación corresponde a la participación de los estudiantes en actividades que atienden a la diversidad del contexto, la pregunta en concreto es ¿En tu colegio participas en actividades centradas en el respeto a la diferencia, que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población?, a lo que contestaron siempre 20%, casi siempre 48%, algunas veces 12% (Gráfica 2).

Gráfico 2: Participación en actividades con enfoque inclusivo



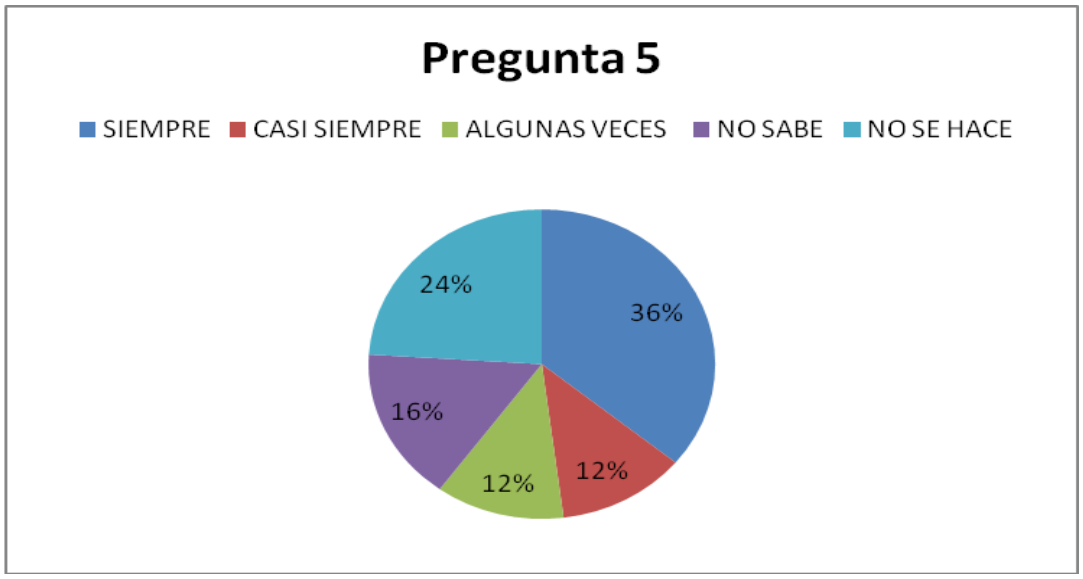
Continuando con la atención a las necesidades individuales de los estudiantes la pregunta ¿En tu colegio cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento? A esta interrogación el 52% respondió siempre, el 16% casi siempre, el 16% algunas veces y el 8% manifiesta no saber. (Gráfica 3).

Gráfica 3. Atención a necesidades individuales



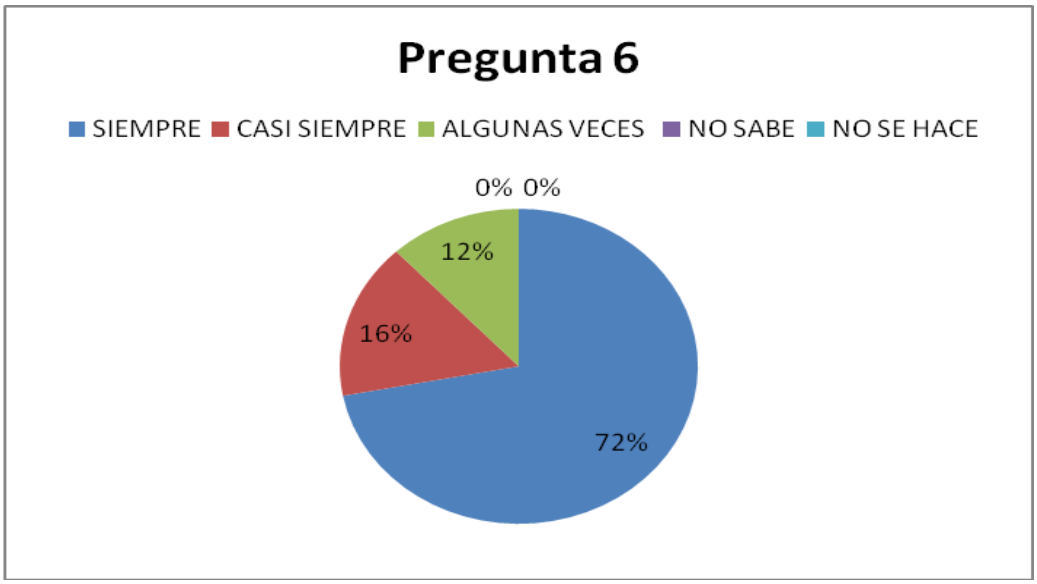
En la pregunta número 5, "En tu colegio se aprovechan todos los espacios y en se dan a conocer los recursos existentes para facilitar su desarrollo y la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.", se tomó el referente de lo que pasa en la institución, específicamente asistencia a estudiantes. En esta consulta se presenta una dualidad de respuesta entre siempre 36%, casi siempre 12%, algunas veces 12% y no sabe 16% y no se hace 24%. (Gráfica 4).

Gráfico 4: Utilización de espacios y recursos sin discriminación



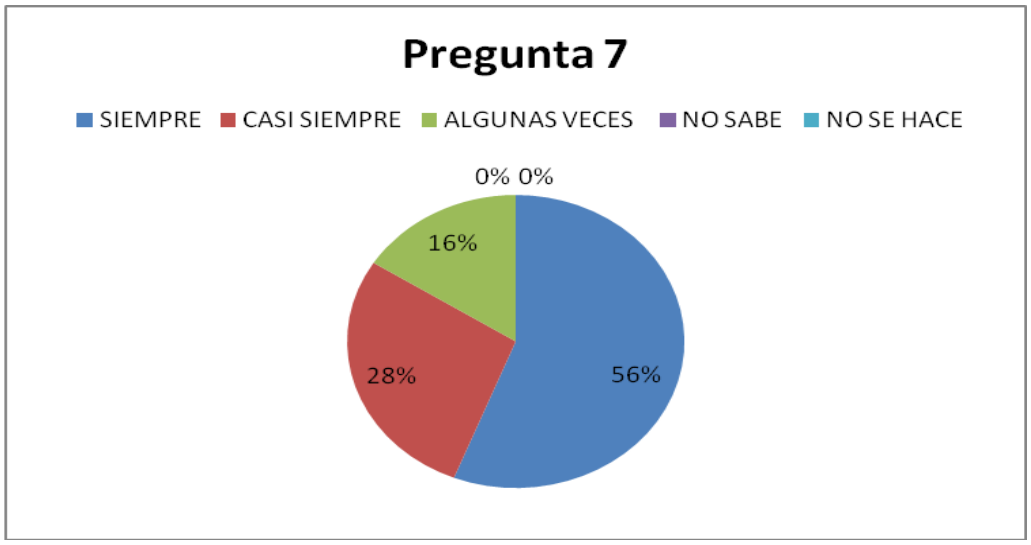
La sexta pregunta interrogó a los niños sobre la asistencia que reciben todos los estudiantes para socializar e integrarse sin importar las diferencias. A esta interrogación el 72% contesto que siempre reciben ayuda, el 16% casi siempre y el 12% algunas veces. (Grafica 5).

Gráfico 5. Asistencia en procesos de socialización



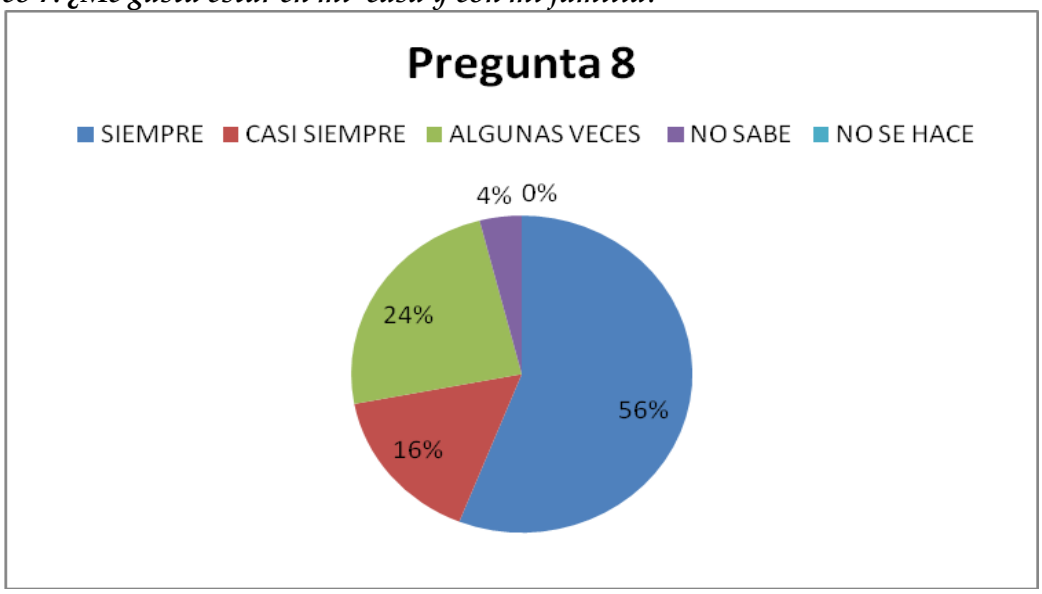
A la pregunta ¿El colegio durante todo su proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a sí mismo para elaborar y desarrollar su proyecto de vida? Los estudiantes respondieron sentirse orientados en la formulación de su proyecto de vida, como lo evidencian sus respuestas así: Siempre 56%, casi siempre 28%, algunas veces 16% (Gráfica 6).

Gráfico 6. Formulación del proyecto de vida



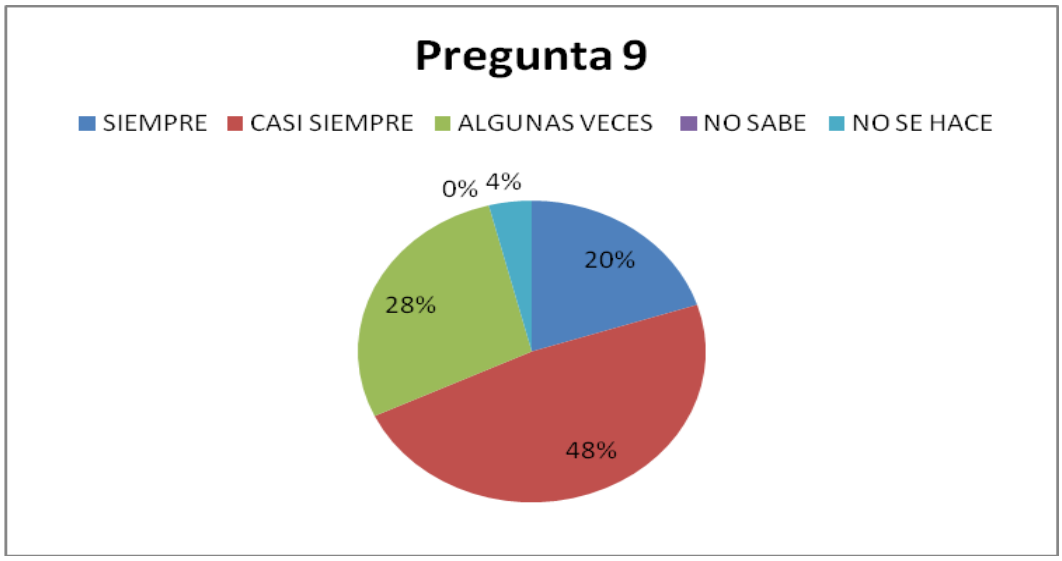
Otra pregunta que se analizo fue: ¿El lugar donde mejor me siento es mi casa y con mi familia? A esta pregunta respondieron Siempre 56%, casi siempre 16%, algunas veces 24% y no sabe 4% (Gráfica 7).

Gráfico 7. ¿Me gusta estar en mi casa y con mi familia?



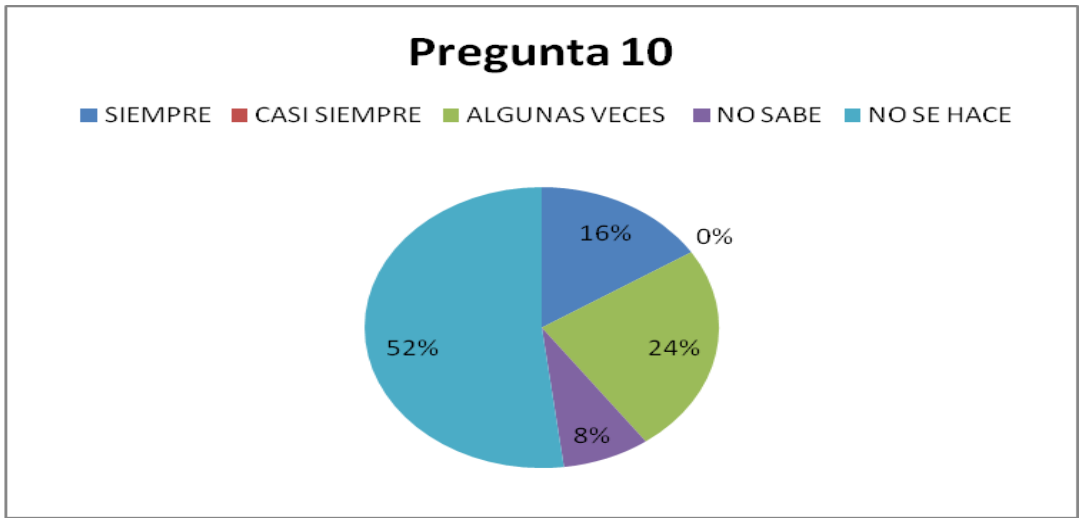
A la pregunta ¿El lugar donde mejor me siento es mi colegio y con mis amigos? Respondieron el 20% siempre, el 48% casi siempre y el 28% algunas veces. (Grafica 8).

Gráfica 8. ¿Me gusta estar en mi colegio y con mis amigos?



Para finalizar se interrogó a los niños, ¿En tu colegio se realizan acciones para que todos los estudiantes puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones? Esta pregunta indaga sobre la adaptación de los espacios e instalaciones institucionales en pro de aquellas personas con dificultades para desplazarse. El análisis presenta una gran variedad de respuestas. El 16% siempre, el o% casi siempre y el 6% algunas veces, el 8% no sabe y el 52% afirma que no se hace. (Gráfica 9).

Gráfico 9. Espacios institucionales funcionales



7.4.-DISCUSIÓN

A partir de las encuestas realizadas, en la institución educativa se observa lo siguiente:

Los estudiantes de la Institución objeto de este estudio son conscientes de la diversidad, conviven a diario con ella, en su contexto escolar están presentes estudiantes de otras razas, credos y condiciones sociales, económicas y familiares que evidencian un estado de vulnerabilidad. La diferencia es una constante en su clima escolar, la Institución Agroindustrial ha sido pionera en la atención de esta población atendiendo políticas como las establecidas en la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), bajo los siguientes principios rectores:

- La defensa de los derechos humanos y de los valores democráticos de convivencia.
- El reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y el respeto por sus diferencias.
- La búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas.
- La ayuda mutua, la cooperación y el intercambio de experiencias entre los países en el ámbito de la educación de personas con necesidades educativas especiales.[48]

Dichos principios se reflejan en la generación de procesos de inclusión ya que desde antes de la promulgación de leyes que favorecieran el ingreso de estudiantes diversamente hábiles a las aulas regulares, el Colegio contaba con docentes en Educación Especial y atendía de manera constante a estos niños que otras instituciones negaban el acceso al sistema escolar. Es por esto que para todos los estudiantes la diversidad por condiciones cognitivas y de comportamiento es una realidad en la cual han estado inmersos durante mucho tiempo.

En cuanto a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la relación estudiante -docente, estudiante- institución y en lo referente a la convivencia, se deduce que en los estudiantes existe suficiente claridad que se refleja en relaciones de cordialidad, respeto y amabilidad, entre otros, con sus docentes y pares académicos. Una escuela –y un aula– inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Así de simple. De todas maneras, si no la matizamos, es una definición vacía de contenido, que en realidad no dice nada. Efectivamente, en todos los centros, y en todas

[48]Stainback, W. y Stainback, S. (1999). Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas, Santiago de Chile.

las aulas, hay alumnos diferentes y no por eso podemos decir que todos los centros, ni todas las aulas, son inclusivos. Maticemos, pues, esta definición.

Dicho de otra manera, aún más clara si cabe: nos referimos a una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay distintas categorías de alumnos que requieran diferentes categorías de centros. Es suficiente que haya escuelas –sin ningún tipo de adjetivo– que acojan a todo el mundo, porque solo hay una única categoría de alumnos –sin ningún tipo de adjetivo– que, evidentemente, abarca a sujetos diferentes entre sí. En una escuela inclusiva solo hay alumnos a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente).

La educación inclusiva –según Susan Bray Stainback (2001)– es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta– para atender adecuadamente a todos los estudiantes. Se trata de un cambio radical: la pedagogía está centrada en el niño y es la escuela que debe adaptarse, en lugar de estar centrada en la escuela y que sea el niño quien deba adaptarse a ella.[49]

De otro lado los estudiantes evidencian respeto por su institución en lo referente a la disciplina, comportamiento, y rendimiento académico, porque desean y les gusta estar en la institución.

Los ambientes escolares son agradables, los estudiantes se hacen participes de las diversas actividades lo que genera un clima escolar acogedor donde convivir en la diferencia se hace una realidad, como lo expresa Milicic (1999) Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella –para enseñar mejor y enseñar a cooperar–, como entre los que aprenden en ella –para aprender mejor y aprender a cooperar–. Algo así viene a decir MelAinscow, cuando afirma que "las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros– participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación" (Ainscow, 1995, p. 36). Este "ambiente de cooperación" es, precisamente, la característica que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una comunidad, y que un grupo de maestros y estudiantes, y sus padres y familiares, formen una comunidad educativa.[50]

---

[49]PUJOLAS, P. Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva. Universidad del VIC Barcelona, 2003.

Vivir en un contexto de diversidad cultural, como el que favorece una educación inclusiva, tiene un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A su vez, tener un currículum educativo en el que la alfabetización emocional esté presente desde los primeros años, promoverá una actitud favorable a la inclusión en los estudiantes; es decir, hay una relación de circularidad entre ambos conceptos. Quien vive en contacto con personas de diferentes etnias, capacidades, género, cultura y situaciones de vida, se va familiarizando con las diferencias y creando vínculos de apego con personas distintas, lo cual favorece el desarrollo de una mentalidad abierta a enriquecerse con los aportes de los otros y a valorar la diversidad.

Como plantean Ortega, Romero y Del Rey (2010: 42): "lo que se aprende en la escuela no es lo que se enseña, sino lo que el alumno o la alumna construye dentro de un contexto de enseñanza- aprendizaje, condicionado por las relaciones interpersonales que allí se generan y practican. En este sentido, consideramos que la educación para la convivencia debe basarse en la construcción de la convivencia en la escuela. Para que el alumnado aprenda a convivir positivamente debe observar y participar en las comunidades donde se establezcan relaciones positivas con las personas". Si el niño o la niña aprenden en la escuela a acoger la diversidad estarán mejor preparados para desarrollar una actitud inclusiva tanto en la infancia como en la vida adulta. Si por el contrario aprende a discriminar, sus relaciones sociales serán deficitarias y dañinas para sí mismo y para los otros.

Podemos observar en la segunda respuesta que los estudiantes contestan positivamente y se sienten apreciados y escuchados cuando tienen un problema y reciben una orientación satisfactoria para llegar a una solución.Los profesores influyen en sus estudiantes no solo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, cómo enseñan y modelan constructos sociales y emocionales, y cómo manejan el curso. En el contexto de la teoría del apego (Bowlby, 1982), cuando los profesores son cálidos y apoyan a los estudiantes, se favorece un sentido de conexión con el entorno escolar que les da seguridad para explorar nuevas ideas y asumir riesgos –aspectos fundamentales para el aprendizaje (Mitchell-Copeland, Denham, &DeMulder, 1997; Murray &Greenberg, 2000). Este tipo de relaciones profesor-alumno desempeñan un rol fundamental en la generación de un clima saludable, tanto al interior del aula como del colegio, en la conexión de los alumnos con el centro, y en los resultados de aprendizaje, tanto académicos como socioemocionales (Darling-Hammond, Ancess&Ort, 2002; Mcneely, Nonnemaker&Blum, 2002).

En cuanto al cuestionamiento sobre los ambientes de aprendizaje los estudiantes afirmaron en su mayoría hacer buen uso de los espacios con los que cuenta la institución, permitiendo la participación de todos. Sin embargo se evidencia la falta de acondicionamiento y adecuación de espacios físicos que faciliten el desplazamiento de aquellos estudiantes con limitaciones de movilidad.

La gran mayoría de los estudiantes manifiesta estar satisfechos por el trato que recibe de sus docentes. Expresan sentirse apoyados en la búsqueda de su proyecto de vida. Cabe resaltar que ningún estudiante se siente sin apoyo. Muchos de nuestros niños han enfrentado durante años la exclusión, la negativa de otras instituciones oficiales o no, de permitir su ingreso y generar procesos que les permitan superar sus diferencias, ellos manifiestan sentirse mejor es en la casa y con la familia más algunos afirman que en la mayoría de las situaciones se siente seguro en su casa. Otros estudiantes manifiestan sentirse muy bien, en el colegio ya que es el lugar donde reciben el conocimiento, viven, conviven y se forman como personas, estos espacios se caracterizan por facilitar y dar inicio a los procesos de socialización de los niños.

7.4.1.-LA INCLUSION, UNA EXPERIENCIA EXITOSA EN EL AGROINDUSTRIAL

Nuestro objetivo es dar a conocer la experiencia exitosa de la I. E. D. Agroindustrial Santiago de Chocontá, con respecto al proceso pedagógico de un grupo de niños y jóvenes con discapacidad.

En ella se resalta el trabajo de un grupo de docentes que teniendo en cuenta el modelo pedagógico "Cognitivo – Constructivista" el cual busca facilitar en el estudiante oportunidades que le permitan construir sus propios conocimientos por medio de sus experiencias significativas, apoyándose en la interacción y comunicación con sus pares.
Este modelo de la institución tiene un enfoque "Cognitivo – Afectivo" el cual tiene en cuenta: La enseñanza para la comprensión, el humanismo y el aprendizaje significativo; esto permite brindar espacios de formación integral e involucrar a todo el entorno escolar, familiar y social que rodea a nuestros estudiantes.

La propuesta busca además de mostrar los resultados obtenidos hasta ahora, también involucrar a otros estamentos como universidades, SENA y/o empresas para buscar la continuidad de su formación o iniciar la parte laboral y así desarrollar lo aprendido en las áreas técnicas. Nuestro propósito es continuar un trabajo pensado en la inclusión no como un programa gubernamental sino como una propuesta equitativa y efectiva que permita no solo involucrar a la población con discapacidad, sino también otros grupos como desplazados, reinsertados y población vulnerable que se encuentra en nuestras instituciones.

7.5.- CONCLUSIONES

- Educar en la diversidad es el camino para aprender a vivir en la diferencia.

- La I.E.D Agroindustrial Santiago de Chocontá se ha caracterizado por ser son pionera en la implementación de prácticas inclusivas generando procesos de inclusión más allá de las políticas planteadas que reposan sólo en documentos.

- El aprendizaje social y emocional en la infancia es tan importante como el aprendizaje cognitivo. Desearíamos para nuestros niños un mundo de tolerancia en el que todos se sintieran acogidos, en armonía consigo mismos, que se llevaran bien con los demás, que estuvieran satisfechos con lo que hacen y que supieran resolver los conflictos en forma apropiada, de manera que pudieran convivir en forma pacífica. En este sentido, las prácticas inclusivas proporcionan a la institución educativa un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los estudiantes, ingredientes esenciales en la promoción de una política pública que favorezca la inclusión.

- Para que exista una verdadera inclusión educativa debemos trascender los límites normativos y valorar la diferencia para construir con el otro ese ejercicio educativo sin pretender colonizar su pensamiento, de esta manera nuestras comunidades educativas se convertirá en espacios donde la alteridad y la hospitalidad sean el eje de nuestro trabajo.

- La inclusión no es una propuesta novedosa para la educación, es el resultado de un proceso de reflexión pedagógica y de la decisión de un cambio profundo en nuestros modos de ver y sentir al que se encuentra a nuestro lado.

- Cuando hablamos de inclusión debemos hacerlo desde los términos de acogida y hospitalidad para asumir la responsabilidad con el otro, estableciendo relaciones de alteridad y educando en la diversidad para hacer una sociedad más justa para todos.

- Cambiar nuestras miradas sobre el proceso educativo significa repensar nuestro quehacer y problematizar los conceptos para evitar la clasificación de los estudiantes en "normales" y "anormales" y generar de esta forma espacios realmente inclusivos, desde la base que la inclusión es entendida y aplicada a veces como un proceso de exclusión ya que las instituciones asumen que están haciendo un favor a quien se incluye, pero sigue etiquetando, señalando y diferenciando.

- Sin embargo, y es de conocimiento general que las actitudes no se cambian por decreto. Una escuela que desee avanzar hacia la inclusividad, requiere de apoyo tanto desde el sistema, como de la propia gestión de sus autoridades inmediatas.

- Es así que si no existe compromiso y liderazgo hacia el cambio de parte de las autoridades educativas, la motivación y esfuerzo por sí sólo de los profesores, difícilmente logrará modificar en profundidad la cultura de la escuela. De la misma manera, si los docentes no se motivan y no valorizan en su real dimensión la diversidad de sus alumnos, se verán obstaculizados los procesos de cambio.

Referencias

Madero, I. (2014). "Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile", en: Estudios Pedagógicos, 2, 135-145.

Milicic, N. (2008) *Todos somos diferentes*. Santiago: Editorial Universitaria.

Padilla, M, A, (2011). "Inclusión educativa de personas con discapacidad", en: Revista Colombia. Psiquiatra, 40 G(4), 1-30.

Pujolás, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

Stainback, W., Stainback, S. (1999). *Aulasinclusivas*. Madrid: Nárcea.

CAPÍTULO 8

DIAGNÓSTICO DE ACCESIBILIDAD DE PARQUES NATURALES Y PLAN DE SUGERENCIAS, PARTE I PARQUE MAHUIDA

GLENDA DURÁN CARO
FUNDACIÓN ERES

RESUMEN

Fundación Eres, junto al Instituto Nacional de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda, convocó a participar de un diagnóstico participativo, cuyo objetivo fue llevar a cabo un diagnóstico de accesibilidad del Parque Mahuida, a partir de la opinión de personas en situación de discapacidad, que permitiera diseñar propuestas para facilitar la Accesibilidad Universal a dicho recinto, manteniendo las condicionales naturales del entorno y sensibilizando sobre el derecho de todas las personas al acceso a espacios públicos y de recreación. Se utilizó un instrumento cualitativo, evaluación ágil, para medir accesibilidad universal. Se destaca el alto grado de empoderamiento que desarrollaron los evaluadores en su rol, clave en el reconocimiento de necesidades de acceso y propuestas de mejora y su aplicabilidad a otras experiencias con personas en situación de discapacidad.

Palabras claves: *accesibilidad universal, situación de discapacidad, inclusión, empoderamiento*

8.1.- INTRODUCCIÓN

La accesibilidad universal es uno de los objetivos planteados en la Política Nacional de Chile para la inclusión social de las personas en situación de discapacidad, orientada a promover la igualdad de condiciones, acceso y oportunidades, en relación a los distintos espacios públicos (SENADIS, 2013).

Haciendo propio este objetivo, Fundación Eres diseña junto al Instituto Nacional de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda (INR PAC) el proyecto "Diagnóstico de Accesibilidad en los Parques Naturales y Plan de Sugerencias", el cual fue presentado a la Municipalidad de la Reina de la Región Metropolitana, al Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y a Sendero de Chile; recibiendo una muy buena acogida para su realización, y definiéndose como Etapa 1: ejecutar el diagnóstico en el Parque Mahuida.

El Diagnóstico fue realizado por un equipo de personas en situación de discapacidad y la descripción del desarrollo y los resultados del mismo se describe en apartados posteriores.

8.2.-DIAGNÓSTICO DE ACCESIBILIDAD EN LOS PARQUES NATURALES Y PLAN DE SUGERENCIAS ETAPA 1: DIAGNÓSTICO PARQUE MAHUIDA

La generación de este diagnóstico se fundamenta en principios de derecho que tienen las personas en situación de discapacidad, estipulados en la Política Nacional de Chile para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad para el periodo 2013-2020, respecto a lo que refiere a la *Accesibilidad Universal.*

La Accesibilidad Universal se entiende como el acceso sin barreras de las personas en situación de discapacidad, al entorno físico, transporte, información y las comunicaciones. Este derecho, así como la responsabilidad que deben asumir los estados en la eliminación de barreras de acceso, queda estipulado también en el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de discapacidad, a fin de que las personas puedan gozar de independencia e igualdad de oportunidades de participación social (SENADIS, 2013).

Reconociendo la necesidad de avanzar en esta área, en espacios que son de uso público, y que contribuyen a la inclusión social de las personas en situación de discapacidad, se definió iniciar el diagnóstico de la Accesibilidad en los Parques Naturales, en el Parque Mahuida, dada sus características y el compromiso manifestado por los administradores y responsables de este recinto.

La realización de este diagnóstico pretende abrir nuevos espacios de inclusión para una población que en Chile alcanza un 12,9 %, según el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile realizado por el Servicio Nacional de la Discapacidad y el Instituto Nacional de Estadísticas, presentando una mayor prevalencia en mujeres, personas mayores y aquellas de ingresos más bajos (Paolinelli g y González, 2014).

En este sentido, es importante considerar que Chile vive un proceso de envejecimiento progresivo, y se ha evidenciado una relación entre la vejez, el nivel socioeconómico y la limitación funcional, donde aquellos adultos mayores que pertenecen a grupos socioeconómicos más bajos presentan una mayor prevalencia de limitación funcional (Fuentes *et al*, 2013).

El diagnóstico de accesibilidad en el Parque Mahuida es, por tanto, un proceso que se orienta a la inclusión de una población que puede ir en aumento, por lo que se hace aún más necesario eliminar las barreras que provoquen disgregación, menores índices de calidad de vida y participación social.

En Chile existen algunos espacios naturales que han sido acondicionados para recibir a personas en situación de discapacidad, siendo por tanto posible generar habilitaciones en espacios donde aún no han sido eliminadas sus barreras de acceso. A continuación se presenta un cuadro con la descripción de espacios naturales que han sido habilitados.

REGIÓN	**PROTEGIDA**	**FACILIDADES DE ACCESO**
Arica y Parinacota	PN Lauca	Parque Nacional Lauca: Miradores para observación de avifauna ubicados en los sectores de Las Cuevas y Chungara. Rampas de acceso a guarderías Las Cuevas, Parinacota y Chungara. Sitios de picnic accesibles en guarderías Las Cuevas y Chungara. Baño accesible en guardería de Parinacota.
Antofagasta	RN Los Flamencos	Sendero para personas con discapacidad motriz (sendero tierra).
	MN La Portada	Baños para personas con discapacidad en Museo Mirador MN La Portada. Rampa acceso a oficina guardaparques y accesos para Museo Mirador.
Atacama	PN Llanos de Challe	Sendero accesible a playa.
	PN Pan de Azúcar	Sendero educativo para personas con discapacidad motriz, para recorrer cactario. Además, la concesionaria Gran Atacama, tiene habilitados sitios de camping accesibles. Se cuenta con Rampa para el acceso Recepción (administración) y en el CIA con baño accesible.
Coquimbo	PN Bosque Fray Jorge	Sendero para personas en situación de discapacidad motora y visual; baños, mirador.

Valparaíso	RN Lago Peñuelas	Sector Administración cuenta con dos Senderos para personas con en situación de discapacidad visual y motriz (silla ruedas), uno de ellos con Mirador y baños accesibles. Las Oficinas de Administración cuentan con acceso (rampas) para silla de ruedas. Sector Área de Pesca y Recreación (Concesionada), cuenta con baños accesibles para personas en situación de discapacidad motora. Sendero Las Orquídeas en reparación.
	PN Rapa Nui	Sendero apto para personas con discapacidad motriz en Rano Raraku y Orongo. Baño Público en Anakena para personas con discapacidades motrices.
	SN Laguna El Peral	Camino de acceso con rampa. Sendero 500 metros con 3 puentes para personas en situación de discapacidad motriz y 8 miradores. Módulo informativo. Cinco estaciones de descanso con bancos.
O'Higgins	RN Río de los Cipreses	Diseño Universal en Centro Cultural para la Vida Silvestre. Sendero para personas en situación de discapacidad motriz (silla ruedas) y visual, con mirador para observación de colonia de Tricahues. Estaciones en el sendero con letreros de escritura braille.
Maule	PN Radal Siete Tazas	Sendero para personas en situación de discapacidad motriz (sillas de ruedas) y mirador accesible para contemplar los saltos de agua Siete Tazas. Se agrega servicios higiénicos para estas mismas personas.
	RN Federico Albert	Sendero para personas en situación de discapacidad motriz (sillas de ruedas) sitio camping y servicio sanitario.
	RN Los Ruiles	Sendero para personas en situación de discapacidad motriz (sillas de ruedas) y servicio sanitario.
Bío Bío	PN Laguna del Laja	Sendero Los Tatas (sector Chacay) con posibilidad de recorrerse en sillas de ruedas, 500 mts aprox. Mirador del río Laja apto para ingreso con sillas de ruedas.

Araucanía	PN Huerquehue	Sendero con 8 placas interpretativas, mirador y baños accesibles para personas en situación de discapacidad motriz y Tercera edad en el sector Tinquilco (Largo total 300 mts en forma de circuito).
	MN Cerro Ñielol	Sendero para personas con discapacidad en ingreso al Monumento 216m con placas braile y baño. Y otro sendero en la parte alta de 230 m con placas braile. Centro de informaciones con muestras tangibles para personas en situación de discapacidad visual, con placas braile y equipos MP4 y baños accesibles.
Los Lagos	PN Chiloé	Acceso para personas en situación de discapacidad al Centro de Ecoturismo. Además se cuenta con baños accesibles. En el sector Chanquin del Parque Nacional Chiloé, se habilitó un sendero elevado de aproximadamente 200 metros de extensión con mirador sobre el lago Cucao con accesibilidad.
	PN Puyehue	Acceso a través de rampas para personas en situación de discapacidad a Centro de Visitantes y Administración. Sector Anticura, complejo anticura acceso por ruta internacional 215Ch, se habilita sendero y mirador sobre el río Golgol, con carpeta de cemento para acceso de sillas de ruedas, de una extensión aproximada de 75 m.
	PN Vicente Pérez Rosales	Senderos accesibles para personas en situación de discapacidad motriz y baños accesibles en sectores Saltos de Petrohue y Laguna Verde. Los Senderos Disponibles para discapacitados son los siguientes: Sendero Laguna Verde de extensión aproximada de 600 metros con término a Laguna Verde cuerpo de agua de atracción turista del área, en el sector se encuentran baños para discapacitados, el acceso es por ruta Ensenada Cascada Ruta U99V. Sendero Saltos del Petrohue, con extensión aproximada de 100 metros, que da acceso al primer mirador que da vista parcial de los saltos de agua, y una vista total del Volcán Osorno, en el área también se encuentran baños para discapacitados. Acceso por ruta Internacional 225Ch.

Aysén	RN Coyhaique	Hay sendero para personas con capacidades diferentes.
Magallanes	PN Bernardo O'Higgins	Baños accesibles. 200 mts de sendero con carpeta de estabilizado, un mirador y 50 mts de pasarela (sector Balmaceda).
	PN Torres del Paine	200 mts de sendero a mirador playa Lago y Glaciar Grey, rampa acceso baños sector guardería Grey; rampa acceso baños Porterías Sarmiento y Serrano; y rampa acceso Centro de Visitantes y baños en Administración.
	RN Laguna Parrillar	Baños habilitados para personas en situación de discapacidad motora.
	RN Magallanes	Sendero para personas en situación de discapacidad motora y sensorial, acceso a mirador, y rampa acceso baños adaptados.
	MN Cueva del Milodón	Sendero para personas en situación de discapacidad motora, baños, mirador. Disponibilidad de 2 sillas de ruedas.
Metropolitana	RN Río Clarillo	Se cuenta con baños, sitios de merienda y Mirador con accesibilidad. Además, existe tramo de sendero para personas en situación de discapacidad motora.

Fuente: CONAF, 2015.

Experiencias exitosas de habilitación de espacios naturales permiten considerar el Diagnóstico de Accesibilidad al Parque Mahuida como una oportunidad para acercar a todas las personas. Se trata de un espacio dentro de la ciudad que mantiene características naturales de gran atractivo, y que si bien recibe a una gran cantidad de visitantes, no se encuentra con adecuaciones permitentes para recibir a personas en situación de discapacidad, siendo el foco desde el cual se diseñó este proceso, la inclusión de personas en situación de discapacidad, como actores relevantes en un proceso de mejora y participación social.

Por otra parte, no se han encontrado evidencias que las personas en situación de discapacidad hayan participado activamente en la determinación de cómo y qué se habilita. Por lo general, dichas decisiones han sido responsabilidad exclusiva sólo de profesionales del área. Desde este lineamiento, se plantearon los objetivos del diagnóstico, los cuales se presentan en el siguiente apartado.

8.2.1.-OBJETIVOS

8.2.1.1.- OBJETIVO GENERAL

- Elaborar un diagnóstico de accesibilidad al Parque Mahuida en conjunto con personas en situación de discapacidad que permita diseñar una propuesta para facilitar la accesibilidad universal a dicho recinto, sensibilizando a la comunidad sobre el derecho de todas las personas al acceso a espacios públicos y de recreación.

8.2.1.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las principales problemáticas de accesibilidad del parque, teniendo como foco la diversidad en cuanto a las condiciones de discapacidad que existen hoy en nuestra sociedad
- Diseñar un programa integral e inclusivo de mejora que posibilite el acceso y desarrollo de actividades de todos los miembros de la comunidad
- Diseñar e implementar una metodología de trabajo de carácter colaborativo, coherente con la necesidad de fortalecer los espacios de participación desde una mirada inclusiva.
- Sensibilizar a la comunidad a través de vivencias que permitan empatizar con las dificultades a las que se enfrentan las personas en situación de discapacidad y valorar sus capacidades de hacer, sugerir y opinar.

8.2.2.- METODOLOGÍA

Se realizó un diagnóstico participativo para identificar requerimientos de accesibilidad al Parque Mahuida, a través de observación directa al espacio natural, el cual fue realizado por personas que presentaban algún grado de disminución de sus funciones motoras, sensoriales y/o cognitivas, (acompañadas de voluntario/as que colaboraron en su desplazamiento), acompañantes y equipo técnico.

Se estipuló realizar un Diagnóstico Participativo, ya que esta metodología facilita la participación democrática de la comunidad. Por otra parte, permite conocer la realidad desde quienes la viven, motivando a la comunidad a involucrarse hacia la búsqueda de soluciones frente al problema que se enfrenta, levantando propuestas en conjunto con las instituciones gubernamentales. (Subsecretaría General de Gobierno, s/f).

Si bien existían experiencias de mejora de accesibilidad de espacios de uso público, se decidió privilegiar aquello que las propias personas que viven en situación de discapacidad pudiesen dar cuenta, reconociéndolas como sujetos de derecho, siendo el propio proceso de diagnóstico una estrategia de inclusión.

Adicionalmente, para realizar el diagnóstico, se contó con pautas de chequeo y diversos instrumentos elaborados por un equipo técnico / profesional, y para el análisis de la información, se incorporaron sugerencias de expertos de SENADIS en base ámbitos contemplados en de mediciones de accesibilidad relacionados con el acceder, circular, informar y usar los espacios.

A) DESARROLLO DEL PROCESO DIAGNÓSTICO

La primera actividad del diagnóstico fue realizada el día 13 de Diciembre de 2014; con la participación de un equipo de soporte y voluntarios, quienes colaboraron otorgando asistencia al equipo evaluador, en un recorrido guiado por el Parque Mahuida.

A.1.- Descripción del Lugar: Parque Mahuida:

El Parque Mahuida es una Corporación Municipal (La Reina) creada legalmente el 12 de noviembre de 1999. Fue creada con el nombre de Mahuida, que proviene del mapudungun y significa "Montaña".

El Parque nació por iniciativa del alcalde de la época, Don Fernando Castillo Velasco. Actualmente existe un directorio de 7 personas, cuyo presidente siempre es el Alcalde. Existen además vecinos y concesionarios representados.

La misión de este Parque es "ser un lugar de entretención familiar donde se conjuguen las actividades deportivas, recreativas y culturales, inspiradas en la vida al aire libre bajo un entorno natural de conservación y preservación de la flora y fauna del lugar.

La visión sobre este espacio responde a "Ser un Parque reconocido como un lugar de esparcimiento que aporte a la calidad de vida de las personas, privilegiando el cuidado por la naturaleza, la sana convivencia, la vida al aire libre y el respeto por los demás.". En la actualidad, el parque recibe alrededor de 25.000 visitantes por mes.

A.2.- Ubicación, geomorfología

El Parque Mahuida se ubica en la avenida Alcalde Fernando Castillo Velasco N°11.095, Comuna de La Reina, Provincia de Santiago, Región Metropolitana. Ubicado en la pre-cordillera, cuenta con 170 hectáreas destinadas a la conservación del medio ambiente y educación de las personas.

El Parque limita al norte con Av. Larraín (actual Avenida Alcalde Fernando castillo Velasco), al sur con los terrenos del ejército, al oeste con los vecinos de Álvaro Casanova y al este con la Comuna de Las Condes.

Es uno de los pocos accesos públicos a la cordillera, pudiendo acceder a través del parque a los cerros La Cruz, Ramón y Provincia. Cuenta con uno de los tramos habilitados del sendero de Chile de aproximadamente 8 km. que cruza a través del Parque. El Parque ofrece una línea de actividades deportivas (Rugby, Fútbol, Rodeo, Equitación), otra de entretenimiento (Granjaventura, Rodelbahn y Vértigo Park), una cultural (Escultores, Museo Campesino) y por último una outdoor (Senderos y Zona de Picnic).

La vegetación de este sitio y del parque en general está constituida por matorrales y bosques esclerófilos andinos, dominados por las especies de *litre* y *quillay*. Al aumentar la altitud se encuentra la estepa alto andina de Santiago. La flora presente en el Parque cuenta con alrededor de 351 especies, de las cuales 87% son nativas. Está compuesta con especies como por ejemplo *maitén, quillay, litre, peumo, colliguay, trebo*, entre otras.

En cuanto a la fauna que compone el parque, esta está compuesta por 118 especies de mamíferos, 3 anfibios, 13 reptiles y 92 aves.

A.3.- Antecedentes climáticos

Al ser un parque que se inicia en la pre cordillera y termina en las líneas de más altas cumbres de la sierra de San Ramón, el Parque Mahuida posee las características de tener dentro de su extensión dos tipos de clima, dependientes de la altitud.

Clima templado de tipo mediterráneo: este tipo de clima se desarrolla en todo el territorio regional. Su característica principal es el paso de una estación seca prolongada a un invierno bien marcado, con temperaturas extremas que llegan a 0 grados, con 369,5 mm de agua caída promedio anual.

Clima frio de altura: se localiza en la cordillera de los Andes por sobre los 3000 mm de altura. Se caracteriza por bajas temperaturas y precipitaciones sólidas, que permiten la acumulación de nieve y campos de hielo de tipo permanente en cumbres y quebradas de la alta cordillera.

Imagen 1: Ilustación de ambientes donde se desarrolla la propuesta

B) Los Actores que Participaron de este Proceso fueron los siguientes

B.1.- Equipo Evaluador:

Conformado por personas con situación de discapacidad motora, cognitiva, auditiva y visual. En algunos casos, los evaluadores presentan más de una situación de discapacidad.

- Arturo Medel
- Rodrigo Díaz
- Esteban Cajas
- Laura Guzmán
- Valerie Silva
- Giovanna Vargas
- Jaime Aránguiz
- Rodrigo Caamaño

La ejecución del programa de actividades diseñado para el recorrido fue apoyada por un equipo de voluntarios y un equipo de soporte técnico provisto por las instituciones participantes y voluntarios de Fundación ERES.

B.2.- Las instituciones participantes:

- Fundación Eres
- INR PAC
- Equipo de Inclusión – Municipalidad de la Reina
- Escuela Especial de Desarrollo La Reina
- VIVERUNNING y jóvenes del Colegio Epullay

***B.3.- Voluntarios/as*:**

Conformado por jóvenes del Colegio Epullay y VIVERUNNING, además de voluntarios particulares, quienes acompañaron al grupo de visitantes en su trayecto por el parque.

B.4.- Equipo de Soporte:

Constituido por personal médico y de apoyo especializado (médico, kinesiólogo, fonoaudióloga, psicóloga y persona especialista en lengua de señas).

Imagen 2: Equipo

Para el desarrollo de la actividad se consideró necesario contar con condiciones que permitiesen resguardar la integridad del equipo evaluador y los demás participantes, en aspectos de alimentación, hidratación, seguridad física, salud, entre otros. Fue así que se gestionó un equipamiento de apoyo con aporte de instituciones colaboradoras y aportes voluntarios.

C) *EQUIPAMIENTO*

El día de la actividad, se contó con toldos para el lugar de descanso, con dos baños con características especiales para el uso de personas en situación de discapacidad motora (baños accesibles) y una ambulancia.

Imagen 4: Equipamiento

D) MOMENTOS DE CONEXIÓN

En la visita al Parque se desarrollaron distintos momentos de pausa guiada para facilitar que los participantes se pudiesen conectar con el entorno, lo que constituyó una experiencia significativa para el equipo evaluador que por primera vez se encontraba visitando el recinto, y a su vez para el resto de los participantes.

Estos momentos de conexión fueron guiados por psicólogos pertenecientes a Fundación Eres y la Unidad de Inclusión de la Municipalidad de la Reina, quienes definieron tres espacios de conexión, al inicio del recorrido, en una primera parada que tuvo por objetivo tomar conciencia de lugar y del propio cuerpo y sensaciones; un

segundo momento, destinado a vivenciar el lugar y realizar exploración libre, y un tercer momento, destinado a sistematizar la experiencia vivida, la cual fue guiada por un facilitador grupal a través de la metodología de Evaluación Ágil.

Imagen 5: Momento de conexión

E) EVALUACIÓN ÁGIL

El recorrido al parque finalizó con una actividad de cierre donde se empleó la metodología de *Evaluación Ágil* desarrollada por el facilitador Javier Russo, con experiencia en dicha metodología. Esto permitió recoger las primeras impresiones del equipo evaluador respecto a elementos del recinto que facilitaban u obstaculizaban el acceso al parque, complementando estas impresiones con sugerencias para su habilitación, clasificándolas en lo valorable (fortalezas y aquello que se reconoce de gran valor en el lugar), alertas e ideas.

La Evaluación Ágil es una metodología participativa que permite recoger ideas y propuestas de los participantes con apoyo de un facilitador. En primer lugar, se realiza una introspección individual, y luego se pone en común las áreas de análisis que se desean evaluar. Las personas indican sus opiniones, las cuales se van ubicando en un panel, las

ideas comunes al grupo se registran hacia abajo, y las nuevas hacia el lado, esto permite conceptualizar de manera gráfica aquellas tendencias que emergen desde lo colectivo.

Esta evaluación presenta numerosas ventajas como metodología. Permite conceptualizar de manera gráfica las ideas individuales y grupales, reconociendo las principales ideas fuerza que surgen desde la inteligencia grupal, generando consenso entre los participantes a través de su desarrollo. Por otra parte, permite que todas las personas puedan exponer sus ideas, sin discriminación, contribuyendo a la construcción colectiva.
Finalmente, se trata de una estrategia económica y de rápida ejecución, que puede ser registrada audio visualmente en el momento de su desarrollo, permitiendo su documentación para usos posteriores.

Imagen 7: Evaluación Agil

8.3.-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La principal fuente de información derivó del equipo evaluador, la cual fue registrada en hojas de anotaciones por voluntarios que acompañaron el recorrido, y en paleógrafo a través de la Evaluación Ágil. De todos los momentos existe, además, registro fotográfico y videos.

La información fue sistematizada por el equipo de Fundación ERES y posteriormente validada por el equipo evaluador e instituciones participantes.
En los resultados se incluyeron también las observaciones de algunas personas inmigrantes (que no entendían bien el idioma) y una mujer embarazada, que si bien no fueron consideradas en el proyecto inicial, se incorporaron el día del recorrido, enriqueciendo aún más los hallazgos.

Al cabo de unos días de realizada la actividad, se hizo una nueva recopilación de comentarios del Equipo Evaluador, del Equipo de Registro y Voluntarios; para cubrir aspectos que no hubiesen sido recogidos en la oportunidad.

La información sintetizada se describe a continuación, respetando las ideas y el lenguaje utilizado por los participantes. Estas fueron clasificadas en cuatro categorías: Acceder, Circular, Informar y Usar, sugeridas por los especialistas de SENADIS.

8.3.1.-RESULTADOS: ACCEDER/LO VALORABLES, ALERTAS E IDEAS

	Valorable	**Alertas**	**Ideas**
Acceder	Existe seguridad en el ingreso. Hay un camino pavimentado y un paso peatonal.	El acceso al Parque presenta dificultades ya que está alejado de la calle más cercana, donde circula locomoción pública, y existe una inclinación de la calle que impide la entrada y salida de personas con movilidad reducida. Los accesos a los sectores de picnic son angostos y poco amigables para el ingreso y salida de las	Construir un camino más adecuado, para desplazarse desde la calle en la que circula locomoción colectiva hasta el parque; o contar con vehículos de acercamiento o instalar escalera mecánica.

		personas con movilidad reducida.	

	Valorable	Alertas	Ideas
Circular	Tiene espacios habilitados para picnic y caminos despejados para desplazarse de un lugar a otro.	Los caminos interiores tienen muchas piedras y zonas disparejas, lo que dificulta los desplazamientos. Son compartidos por peatones y vehículos. No se observaron apoyos o barandas para facilitar los desplazamientos.	Habilitar espacios para facilitar el ingreso de personas con movilidad reducida. Por ejemplo, construir caminos de madera que faciliten el desplazamiento de las sillas de ruedas, pero que conserven la naturalidad del lugar. Separar los caminos para peatones y vehículos. Contar con barandas, rampas y apoyos que faciliten la circulación de las personas con movilidad reducida, al interior del parque.

	Valorable	Alertas	Ideas
Informar		No se apreció suficiente señalética orientadora e indicadora del objetivo de los espacios (informaciones).	Habilitar más y mejor señalética al interior del parque. Incluyendo opciones para no videntes, personas sordas y personas que hablan otros idiomas. Por ejemplo: plano del lugar con textos en braile; puntos de información con videos con lengua de señas y audífonos con explicaciones en otros idiomas.

			Incluir puntos educativos que enseñen a interactuar con la flora y fauna de lugar.

	Valorable	Alertas	Ideas
Usar	Es un lugar con amplios espacios, tranquilo, familiar y con poca intervención; lo que permite apreciar la naturaleza en plenitud (vegetación, animales e insectos). Constituye un verdadero pulmón en la ciudad. Se apreció que estaba limpio y con un buen número de basureros. Con buen aroma y guías.	Las mesas no están habilitadas para acercar personas en sillas de ruedas. Los baños están lejos de los sectores de picnic y no tienen habilitaciones especiales para personas en situación de discapacidad. No se observaron sectores de hidratación ni de comunicación (por ejemplo teléfonos para avisar de alguna emergencia).	Señalizar los servicios y lugares para avisar y atender situaciones de emergencia. Instalar puntos de hidratación y comunicaciones.

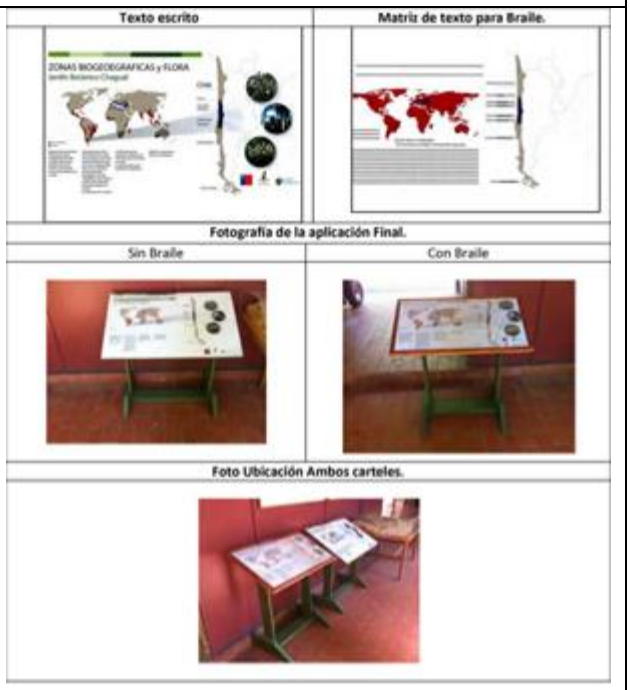
Tabla 1: Principales resultados de la implementación

La información sistematizada en estas cuatro categorías da cuenta de aspectos positivos que fueron señalados por el Equipo Evaluador, los cuales podrían (y deberían) mantenerse en el recinto. Por otra parte, indica ámbitos que se encuentran obstaculizando el acceso (alertas), y sobre éstos se generan propuestas para facilitar o disminuir las brechas de acceso existentes. La clasificación utilizada permitió analizar la accesibilidad del Parque Mahuida desde distintos ámbitos, como son la información, entorno físico, transporte, entre otros.

8.4.-PROPUESTA TÉCNICA

Los resultados del diagnóstico fueron posteriormente revisados por un equipo técnico conformado por integrantes de Fundación Eres, Instituto de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda, Servicio de Nacional de la Discapacidad, Sendero de Chile y Vive Running, con quienes se generó una propuesta técnica presentada al administrador del Parque y a la Mesa Ciudadana de Inclusión de la Municipalidad de La Reina. La propuesta se realizó de acuerdo a los criterios de costo económico y facilidad de la implementación en el mediano plazo, y se detalla a continuación:

Propuesta	Justificación	Imagen
A) Baños accesibles	Durante la actividad se contó con ellos y fueron valorados por el Equipo Evaluador, incluyéndolos en sus recomendaciones.	

B) Estanques para acumulación de Agua Potable	Durante la actividad se contó con puntos de hidratación y fueron valorados por el Equipo Evaluador, incluyéndolos en sus recomendaciones.	
C) Señalética	El equipo evaluador detecto escasa señalética en el parque, por lo que recomendó la instalación de este medio de información incluyendo matriz de texto para Braile.	
D) Mejorar el Acceso y la Circulación	VIVE RUNNING, institución colaboradora, ofreció capacitar y eventualmente acompañar a las personas en situación de discapacidad para que hagan recorridos guiados en el parque.	VIVE RUNNING

	Sendero de Chile, ofreció la posibilidad de programar el uso de sus "***Julietas***", para movilizar a personas en situación de discapacidad por el parque.	Sendero de Chile
	Se propone que la **Municipalidad de La Reina** pueda disponer de una programación de transporte que facilite el traslado hacia el parque desde algún punto de la comuna, y desde el parque; hacia un punto de fácil acceso para el regreso de los visitantes.	La Reina COMUNIDAD VIVA

Tabla 2: Síntesis de los recursos empelados en el desarrollo de la propuesta

8.5.- CONCLUSIONES

El diagnóstico de accesibilidad realizado en el Parque Mahuida permitió identificar sus actuales condiciones para recibir visitantes en situación de discapacidad, pudiendo ser detectado aspectos valorables que tienen relación con la limpieza y cuidado del entorno natural, junto a otros elementos obstaculizadores para el acceso, desde los cuales se pueden desprender sugerencias para su mejor habilitación.

La información recogida a través del proceso diagnóstico dio cuenta de escasas condiciones para la accesibilidad del parque de personas en situaciones de discapacidad, asociadas a la dificultad de acceso para llegar al recinto, condiciones de los caminos, inmobiliario de los espacios de recreación que contiene el parque, señalética, entre otros.

Los elementos del parque que fueron identificados como obstaculizadores para el acceso, permiten generar propuestas de mejora que pueden ser abordadas en el corto, mediano y largo plazo. Algunas de dichas propuestas no demandan mayor cantidad de recursos, por lo que son factibles de realizar.

Por otra parte, algunas de las propuestas de mejora son posibles de ejecutar en un plazo menor de tiempo, ya que provienen del aporte de organizaciones colaboradoras que fueron parte del proceso diagnóstico, quienes ponen a disposición recursos propios, como son julietas (sillas asistidas para transportar personas con movilidad reducida) en el caso de Sendero de Chile, y en el caso Vive Running, capacitaciones y tiempo a destinar para visitas guiadas.

Se espera que las mejoras en accesibilidad del Parque disminuyan las brechas de acceso que actualmente impiden que esta población participe de actividades al aire libre, como lo hacen las personas que no se encuentran en situación de discapacidad. Esta eventual disminución de las brechas puede representar, incluso, un espacio de inclusión para los adultos mayores que experimentan, con la edad, una natural disminución de sus funciones, generándose así un impacto positivo exponencial (si se considera el incremento de adultos mayores en Chile).

Relevante en este proceso es cómo se involucra a las personas que viven en situación de discapacidad, en espacios de consulta y toma de decisión. Por tanto se puede concluir que es fundamental continuar con esta línea de trabajo que pone como protagonista a personas en situación de discapacidad, puesto que son ellos quienes experimentan las barreras que impiden su total participación e inclusión, y complementarlas con las opiniones técnicas que entreguen los especialistas, puesto que no fue posible encontrar evidencia de trabajo realizado en base a las opiniones de personas en situación de discapacidad.

A partir de la experiencia realizada en terreno es posible sugerir revisión de la actual normativa tomando en cuenta lo observado en esta evaluación y la información que puede ser comprobada en nuevas experiencias donde se incorpore la opinión de las propias personas en situación de discapacidad.

Involucrar a las personas en situación de discapacidad no sólo en el goce de los beneficios que pueden generar proyectos o espacios inclusivos, es facilitar el ejercicio de los derechos que están estipulados en distintas normativas legales, tanto chilenas como internacionales. Por otra parte, ello se alinea con los espacios de participación social, impulsados desde la política nacional, donde pueden participar personas que viven en Chile, sin discriminación alguna.

La inclusión de personas en situación de discapacidad a través de su rol como Equipo Evaluador constituye, por tanto, una buena práctica, que puede ser transferida a otras iniciativas o instancias de participación social.

Desde el análisis que se realiza a la participación de voluntarios en una actividad de esta naturaleza, se visualiza además una estrategia de sensibilización respecto a la discapacidad, desde la participación activa que pueden tener personas de distintos grupos etarios en procesos orientados a la inclusión. Por tanto la invitación al trabajo voluntariado toma relevancia significativa en los procesos de sensibilización social.
Fundamental en el éxito de la experiencia fue el trabajo colaborativo, que da cuenta de forma empírica de los fundamentos básicos de la inclusión que dicen relación con la asociatividad, en este mismo sentido, se pudo comprobar la necesidad de incorporar a otros sectores tales como transporte, salud y educación, para generar respuestas integrales.

Por último, a través del proceso de diagnóstico de la accesibilidad realizado en el Parque Mahuida, se deja constancia de los beneficios que se pueden generar a través del trabajo colaborativo entre las instituciones que trabajan para el desarrollo de las personas en situación de discapacidad, y el de otras que, siendo sus objetivos distintos, pueden ser grandes aliados. Es por tanto un desafío para las organizaciones establecer espacios de encuentro y trabajo mancomunado en función de las necesidades de las personas en situación de discapacidad, que permitan mirar de manera integral los requerimientos, así como las posibles soluciones que se puedan ofrecer en favor de la inclusión.

La inclusión implica gestionar tres componentes vitales: la cultura, las políticas y las prácticas. Durante la realización del proyecto y posterior a ella se ha observado un aumento progresivo de adhesión a la lógica paradigmática desde el que se realiza, "empoderar a través del protagonismo y la participación". Desde este lugar se puede inferir que la masificación de buenas prácticas que apunten a aquello podría movilizar políticas públicas pertinentes y adecuadas y cambios culturales con mayor agilidad, es posible visualizar lo descrito luego de recibir nuevas invitaciones a repetir la experiencia

en otros espacios públicos. Sin embargo, este es un tema que se requiere evidenciar a través de nuevas investigaciones.

Con esta última reflexión, se agradece a todas las personas, organizaciones e instituciones que participaron del Diagnóstico de Accesibilidad realizado en el Parque Mahuida, ya que gracias al rol que desarrollaron en las distintas etapas que contempló el proceso diagnóstico fue posible realizar una experiencia que generó grandes aportes para mejorar la accesibilidad de espacio natural, y avanzar en espacios de inclusión social.

Referencias

Senadis. (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020.* Ministerio de Desarrollo Social de Chile.

Fuentes, G., Sánchez, H., Lera, L., Ceab, X., Albala, C. (2013). "Desigualdades socioeconómicas en el proceso de discapacidad en una cohorte de adultos mayores de Santiago de Chile". *Revista Gaceta Sanitaria*, 27(3), 226–232.

Paolinelli, C., González, M. (2014). "Epidemiología de la discapacidad en chile, niños y adultos". *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25 (2), 177-182.

Cobnaf. (2015). Accesibilidad en Áreas Silvestres Protegidas. Chile. [Consultado el 23 de septiembre de 2015], <http://www.conaf.cl/parques-nacionales/visitanos/accesibilidad>.

Subsecretaria General de Gobierno, (S/F). *Elaboración de Diagnósticos Participativos.* Chile. [Consultado el 23 de septiembre de 2015], <http://www.gobiernoabierto.cl/sites/default/files/biblioteca/Serie_5.pdf>.

CAPÍTULO 9

¿TÚ MIRAS?... YO VEO[51]

ALEJANDRO MOGROVEJO GUERRA[52]
CENTRO CULTURAL GABRIELA MISTRAL

RESUMEN

Este artículo es una reflexión a partir de la propia experiencia como guía ciego en artes, perteneciente al Proyecto Hapto dependiente de la Unidad de Mediación del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM) en Santiago de Chile. En cuya experiencia se muestra la consolidación de un espacio inclusivo en el contexto nacional y de la experiencia en el trabajo con público general invitado a descubrir por medio del tacto, las formas y la materialidad de esculturas, del trabajo artístico realizado por exponentes tales como: Marta Colvin, Sergio Castillo, entre otros. Mostrando la apreciación de arte desde la ceguera.

Palabras Clave: *apreciación artística, ceguera, experiencia, inclusión*

9.1.- INTRODUCCIÓN

> *…Sí, a través de mis sentidos, audición, tacto, olfato y gusto, percibo y vivo el mundo, sin treguas, sin decir mañana lo haré, el tiempo es ahora, es mi tiempo, en nuestra sociedad somos invisibles quienes tenemos capacidades diferentes, aprendí a no luchar contra aquello,*

[51] Este artículo fue realizado en el marco de la ponencia para el IV Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. "Mirando al futuro. Hacia una Internacional del Conocimiento". Santiago: Universidad de Santiago de Chile. Simposio Nº 14 "Ideología, Invisibilidad y Dominación: Los Imaginarios Constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica", entre los días 9 al 12 de octubre de 2015.

[52] Alejandro Mogrovejo Guerra, actualmente participa como guia no vidente en artes en el GAM (Centro Cultural Gabriela Mistral) perteneciente al proyecto Hapto de la Unidad de Mediación de este misma entidad en la ciudad de Santiago de Chile, octubre de 2015. Se ha desempeña además, como Masoterapeuta y realiza Reiki. mail: aleitalomogrovejo@gmail.com

sólo dedico mi fuerza a vivir feliz y sólo así pasé la frontera de ser distinto, en mi trabajo actual como mediador de Arte, confluyen todas las energías, de manera simple, tengo identidad, soy persona…(Alejandro Mogrovejo, 2015)

Este artículo es una reflexión general, que se propone exponer mis experiencias vividas como guía ciego en artes, las cuales en el trayecto participativo, han hecho que exista una necesidad de dar cuenta de esta actividad (y otras relacionadas), que conllevan consideraciones respecto de la dimensión de la inclusión a partir del proyecto Hapto.

Respecto de lo anterior, el Proyecto Hapto, es un espacio inclusivo que se desarrolla a partir de la actividad titulada –Ver sin ver– dependiente de la Unidad de Mediación del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM) en Santiago de Chile. Actividad de carácter inclusivo inaugurado oficialmente en el año 2014 y cuyos financiamientos han estado a cargo en una primera etapa por el Fondo I.D.E.A de Negocios Inclusivos perteneciente al FOSIS y la Fundación Luz, y en el presente ha percibido aportes del Fondo de Proyectos inclusivos FONAPI perteneciente al Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), según lo declarado en la página oficial del GAM.

9.2.- EL PROYECTO HAPTO DEL GAM

El proyecto Hapto del GAM[53], se llama así porque alude al *"concepto griego que refiere a tocar, sanar, unir"* (GAM, 2015), sin que ello significase cerrar la experiencia a una mecanización instrumental del tacto, sino se enfoca a un acercamiento abierto al público en todas sus etapas, porque:

> No se trata de una visita guiada ni de una charla, esto es más una experiencia y una con nombre: Ver sin ver. Ocho guías ciegos o con baja visión serán los encargados de liderar a un grupo de personas vendadas que se enfrentarán con sus otros sentidos a obras de la colección patrimonial de GAM, para conocerlas, percibirlas y vincularse con ellas y con el grupo (GAM, 2015).

El modo de articulación y preparación funcional del proyecto, se realizó en tres meses en los cuales se prepararon 12 postulantes en una primera etapa, sin embargo solo fueron ocho los que lograron finalizar la capacitación para convertirse en guías del proyecto. En el proceso de capacitación existió una inmersión en distintas disciplinas, tales como: *"mediación cultural, artes escénicas, educación estética, manejo de grupos, expresión corporal y vocal, entre otras materias. También aprendieron sobre la colección patrimonial de GAM y la forma de moverse dentro del espacio"* (GAM, 2015). En tal sentido, el primer acercamiento con el público general asistente que interactuó con el equipo que conformamos esta

[53] De aquí en adelante GAM para denominar al Centro Cultural Gabriela Mistral, Santiago de Chile.

primera experiencia, vivenciamos diversas recepciones inéditas hasta ese entonces para nosotros y para el público

Imagen1: Integrantes del equipo HAPTO GAM y sus implementos utilizados en sus guías al público general: Diana, Pamela, Gabriela, Elizabeth, Jorge, Antonio, Rodrigo, Alejandro. Fuente: registros personales del autor.

asistente: asombro, apatía, molestia, murmullos, sin embargo, poco a poco las personas que visitaron GAM, se interesaron por lo distinto, por mera curiosidad al principio, con respeto e interés a medida que entendían nuestro trabajo de Guías ciegos y de baja visión.

Con propiedad absoluta fuimos capaces como grupo de ir mostrando y describir obras de arte patrimoniales existentes en el circuito de la visita, formamos equipos por parejas, así los recorridos del día fueron bien recibidos por el público. Nuestra alegría por el resultado fue mesurada, podíamos dar más por lo tanto mejorar era nuestra meta inmediata. Con este inicio incierto pero interesante, se daba pie a un espacio de inclusión permanente al interior de una plataforma publica cultural que cambio el lugar de un –¿tu miras?– Por un Y –yo veo–, con la clara intención de ampliar la experiencia perceptiva en el colectivo y acercar al público a una sensibilización hacia la ceguera y en consecuencia, a otras maneras de ser diferente, pero no en una animo negativo, sino más bien como un lugar para descubrir el entorno desde otra perspectiva.

Este espacio distinto del roce con la realidad, se ha consolidado en la medida que las personas asistentes van entendiendo que la apreciación artística no se reduce al ver, sino más bien se expande a todos los sentidos, con ello la experiencia de trabajo con público general invitado a descubrir por medio del tacto, las formas y la materialidad de esculturas, y del trabajo artístico realizado por exponentes tales como: Marta Colvin, Sergio Castillo, entre otros destacados artistas.

Este lugar en la sociedad ha abierto una brecha en la conciencia ajena, indiferente y sesgada del imaginario nacional. Con esta experiencia podemos acercarnos a una resignificación de la palabra –ceguera–, no como una condicionante física, que conlleva pasividad y dependencia , sino más bien a una reformulación de los conceptos si se quiere o como las llama la artista visual del ámbito nacional que ha producido obra para ciegos[54] al decir, –Cosmocapacidades :

> […] Aventurarnos en un ánimo de re-semantización a lo que llamare por primera vez –Cosmocapacidades–, porque están abiertas a todas las posibilidades conocidas y por crear, ampliando el universo de los llamados cinco sentidos que la lógica occidental ha instituido como válidos, desplazando la potencialidad de otras maneras de sentir y estar en el mundo. Esto significaría, romper con la hegemonía en el sentido de empujar la experiencia hacia – otras epistemología de lo sensorial– en una dimensión sin *a prioris* como base fundamental para una experimentación pura y dura con lo inconmensurable, como punto de partida (Gómez de la Errechea, 2016:6).

[54] Revisar artículo Gómez de la Errechea, C., M. (2013). "Lo hegemónico en la Oscuridad. Una mirada desde el proceso de obra". Revista de Estudios Avanzados, N° 20, 115-136. Disponible: http://www.revistaidea.usach.cl/ojs/index.php/ideas/article/view/1346/1260

Con ello, deseo expresar que la ceguera es una más de las maneras de vivir y estar en la realidad, y que en la experiencia de guía en el GAM, pude percibir que el público general al confrontarse con su propia oscuridad, esta era más abismante que la mía, porque en ello está el temor circunstancial –de perdida y la dependencia de otros–. Es en ese preciso instante cuando la obra de arte, hace su aparición en medio de estas tinieblas y los trae al lugar más cálido de todos, los sentidos. Que actúan como un cable a tierra en medio de la nada, me retrotraen a mi primera infancia y la tibieza cuerpo y el sonido de alguien que me cuidaba, me calmaba. En ese instante, dudo cuando me hacen sentir –invisible– "que no puede ser visto" "Que huye de ser visto" (RAE, 2014), porque mi propia luz interna, en el momento de guiar (yo ciego) a una persona del púbico (que ve), y que depende a mi paso para dar el suyo, me confirma que tal invisibilidad, no es inherente a mí, sino que es construida por la sociedad.

> […] Deberíamos aprender que la igualdad nunca es un punto de llegada, nunca es conclusión. Si la igualdad no existe como punto de partida, no existe (…) Ese gesto inmediato de reconocer al otro como igual, ese me da igualdad, quiere decir igualdad (…) No puedo empezar con una mirada desigual, nadie enseña a partir de una mirada desigual, nadie aprende si es visto como desigual (…) La cuestión, no es saber qué es la diversidad, qué es la inclusión sino, saber escuchar lo que hay al interior de eso que llamamos diversidad e inclusión (Skliar, 2013).

La realidad indica que pasar de la luz a la oscuridad es complejo, como parte de una nueva vida, en una sociedad excluyente con quienes tenemos capacidades diferentes, sentí la invisibilidad, sin embargo, cuando reflexiono en estas palabras, debo reconocer el gran aporte de la Escuela para Ciegos Santa. Lucía, lugar en donde a través de un arduo camino, aprendí a valorar y entender la realidad indica que pasar de la luz a la oscuridad es complejo, como parte de una nueva vida, en una sociedad excluyente con quienes tenemos capacidades diferentes, sentí la invisibilidad, sin embargo, cuando reflexiono en estas palabras, debo reconocer el gran aporte de la Escuela para Ciegos Sta. Lucía[55], lugar en donde a través de un arduo camino, aprendí a valorar y entender la –diferencia– como una cualidad, y desde la cual podía aportar a mi familia, al entorno y a mi país. El avance después de la enseñanza recibida en este lugar el avance fue rápido, antes de cumplir un año junto a otras personas ciegas y de baja visión, nos integramos al proyecto Hapto en el GAM. Con ello, quiero graficar los deseos de mejorar, avanzar en los procesos, enriquecer nuestros propósitos de insertarnos nuevamente en la "normalidad" de ser personas, con identidad, metas, resultados y sueños, que ya se estaban cumpliendo.

El GAM, al plantear este lugar de inclusión, se ha despegado de las limitantes sociales que segregan y las mantiene fuera de un dialogo en colectivo como ejercicio de

[55] El Colegio de Ciegos Santa Lucía nace como "Hogar de Ciegos Santa Lucía" en 1924, y es reconocido por el Ministerio de Educación en 1947, convirtiéndose en el primer colegio para ciegos de América Latina. Fuente: http://santalucia.cl/quienes-somos/

tolerancia y participación en la sociedad. Cada uno desde su persona aporta a una interacción fructífera para una sociedad más justa, porque al fin y al cabo, será en estas conexiones entre seres humanos donde se construyen las bases de la ciudadanía, como algo que excede el campo estrecho de la indiferencia, la negación e invisibilidad a la que estamos acostumbrados en nuestro nivel de comodidad o individualismo.

La educación del público en la inclusión consiste en eso, en sensibilizar a las personas para que entiendan que no se vive en sociedad solo y aislado, sino más bien, somos necesarios todos en la construcción del país que queremos.

Imagen 2: Actividades de extensión del proyecto Hapto GAM con casas de estudios superiores. Fuente: registros personales del autor.

Ser un guía de arte ciego en el contexto del GAM, me posibilito la conversación con las personas que asisten a las actividades de este lugar, en esos diálogos, uno entiende la razón de ser del desaliento, el miedo, la indiferencia, el respeto. En la palabra de las personas y en sus gestos verbales, es posible hacer un diagnóstico de lo que piensan y sienten, el contacto con las obras de arte patrimonial que tiene la muestra, los libera de las sujeciones cotidianas y los impulsa a cuestionarse lo valiosos que tener visión y lo insignificante que es tenerla también, cuando esta se tiene solo como finalidad existir de manera vacía, sin comprender al otro.

En la explosión de sentido de la experiencia Hapto, el público que asiste a nuestras visitas guiadas y con el cual formamos un lazo que perdura por una hora, adquiere el compromiso de vivir cada segundo, cada minuto al sentir el contacto de cuerpos jóvenes y adultos, las manos cálidas o frías, los aromas, los susurros, el roce de piel, cabellos, ropa, y como lentamente se van mimetizando con las obras de arte que los hacíamos recorrer con sus manos, sus cuerpos, con todos sus sentidos, menos el de la visión, era nuestro secreto.

Algunos asistentes a la muestras de arte chocaban, otros salían de recorrido, otros sin reacción, con miedo, temor, angustias, vivencias distintas para cada uno de los visitantes, al final de cada visita guiada, el encuentro consigo mismo marcó una pauta que se repetiría a través del tiempo, las conclusiones del público: interesante, distinto, no indican compromiso, pero otros; increíble, fantástico, pensé que no sería capaz, Uds. (por nosotros), se pasaron, aprendimos que todo comunica, el piso, el metal, la madera, olores, etc.

Con ello, se demuestra que la vivencia de una experiencia que solo es usualmente percibida por la vista dista de una experiencia completa, es decir es solo una parte de la forma de conocer del ser humano, porque todas las vivencias y emociones que guarda la memoria, son aproximaciones sensoriales heterogéneas que marcan la memoria corporal, es decir, no es posible aprender del medio que nos rodea, si nos cerramos a una perspectiva abierta de la realidad, Freire, describe que:

> […] Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser rechazado que, al implicar falta de confianza en nosotros mismos, significa también la negación del riesgo (Freire, 2002:30).

A propósito de la memoria, es importante señalar que el público vivencia obras de la Colección Patrimonial rescatadas, están emplazadas en un espacio que fue en un momento determinado sede de gobierno de la dictadura militar[56]. Algunas de las Obras a

Imagen 3: "Puerta" (1972), Autor Sergio Castillo, Madera, cobre y aluminio fundido. Recuperado de: http://www.gam.cl/GAM/colecci%C3%B3n

[56] En los primeros tiempos de la dictadura militar del General Augusto Pinochet funcionó el poder Ejecutivo, luego el Legislativo y finalmente el Ministerio de Defensa.

Imagen 4: "Volantín" (1972), Autor Juan Bernal Ponce, Vitral de acrílico.
Recuperado de: http://www.gam.cl/GAM/colecci%C3%B3n

las cuales hoy tenemos acceso en la actualidad, entre otras, son: "Puerta" de Juan Egenau (1972), trabajo que se relaciona con la figura humana y el metal fundido; "Volantín" de Juan Bernal Ponce (1972), que está inserto un vitral y actúa como techo transparente que refleja y filtra la luz que pinta durante el día las paredes, las personas; "El Árbol de los sueños" de Marta Colvin (1971), el cual se caracteriza por la abstracción y el uso de formas y simbología pertenecientes al arte precolombino; "Bebederos de agua" de Luis Mandiola (1972), hechos en hormigón, arte funcional; "Puerta al espacio" de Samuel Román (1961) trabaja tanto en la síntesis y la abstracción del cuerpo humano, en sus esculturas e introduce elementos exóticos de la naturaleza; "Tercer Mundo" de Sergio Castillo, quien utiliza un lenguaje abstracto, con ensamble de piezas cuadradas, forjadas y soldadas que fue lo destacado como símbolo en la Unctad III[57], que se realizó en Chile en el Gobierno del Presidente democrático Salvador Allende, entre otras obras más de relevancia nacional. El edificio completo como obra arquitectónica y el patrimonio que alberga tiene mística, compromiso con la historia, del cual somos cual más cual menos, también historia.

Como parte de nuestra labor tenemos el compromiso de dar a conocer las visitas guiadas, y mostrar desde nuestro mundo de ceguera y baja visión en la obra de arte, nuestro ámbito primario es la forma y el espacio, como núcleo esencial en la aproximación con los trabajos artísticos de la colección patrimonial. Apoyado por otras actividades que vincular olores, texturas, sonidos, teatro, etc. Todos ellos, con la finalidad de construir un ambiente propicio para la apertura y experimentación, en una apuesta de inversión de roles (sensoriales) entre los guías del proyecto y el público general.

[57] Diseñado por los arquitectos José Covacevic, Hugo Gaggero, Juan Echenique, José Medina y Sergio González Espinoza, con el objetivo inicial de recibir a la Tercera Conferencia Mundial de Comercio y Desarrollo de las Naciones Unidas (UNCTAD III), que se celebró en 1972.

Imagen 5: "El árbol de los sueños" (1971), Autora Marta Colvin, Piedra.
Recuperado de: http://www.gam.cl/GAM/colecci%C3%B3n

Los grupos etarios que participan de las visitas guiadas, van desde educación básica a universitaria, adulto mayor, jóvenes en riesgo social, personas con capacidades diferentes también son parte de las guías, todos y cada uno de ellos, entiende a su manera cada actuación y participación, se enriquece la experiencia porque no se puede copiar o imitar lo que siente la persona del lado, ya que una de las metodologías de base es trabajar con antifaces, apoyado con la integración del teatro y danza, como herramientas más inmediatas, en las cuales mostramos al público con nuestros cuerpos y voces, lo que se desea lograr, al sentir la elasticidad movimiento, se intenta, se logra, se caen, se levantan, comienza en silencio, risas avergonzadas y luego un estallido, se disfruta, el comportamiento humano es impredecible, mientras estamos con alguien conocido somos fuertes y separados solo somos, y cuesta ser de verdad, el arte borra, los silencios, la apatía, la vergüenza, qué bello es vivir.

Aprendimos y enseñamos de modo simple, que a una pintura la complementamos con lenguaje sonoro, sonido del viento, galope de caballos, sonidos del mar, aves, el silencio, el fragor de un volcán, de un terremoto, herramientas, lo anterior describe la pulsión que integramos a la Obra de Venturelli (1972), aromas a bosque, a tierra, con ello nos acercamos en la descripción de la obra, casi a la realidad, la percepción del público es notable, les hace recordar vacaciones de infancia y cuentan con entusiasmo como lo pasaron, arrullados por el viento, los sonidos del bosque.

Imagen 6: "Chile" (1972), Autor José Venturelli, Pintura acrílica.
Recuperado de: http://www.gam.cl/GAM/colecci%C3%B3n

Nuestro público sin querer transita por Ritmo, Orden, tiempo, proporción, armonía todo integrado al diario vivir, timbre, tono, es la vida diaria a la cual no asignamos valores, vivir al otro lado de la línea nos muestra que las capacidades de cada uno deben ser mostradas y exploradas, atreverse a ser distintos, a decir no estoy de acuerdo, a decir yo pienso, es lo al que final nos libera, quizás somos egoístas no canalizamos, no comunicamos y pasamos a ser los otros.

Es responsabilidad inmediata mostrar de lo que somos capaces, de avanzar en la aceptación de ser distintos, debemos luchar y prosperar por las personas que vienen detrás, si somos capaces los otros también, aprovechar las tecnologías de hoy, abre un mundo mayor al que teníamos hace años atrás. Hoy las personas que se ocultaban al interior de las familias por tener capacidades diferentes, es una aberración; la inclusión en las escuelas, institutos y universidades, es una realidad, sin embargo, todavía hay discusiones pendientes para equilibrar la brecha de la equidad, en el plano laboral falta demasiado para conseguir una apertura y real integración en esta área, el trabajo digno e igualitario en sociedad es un derecho que ayuda a la realización personal y social.

Alguna vez dije…Sólo nos separan nuestras oscuridades, nuestras penumbras, nuestras tinieblas, pero también somos capaces de amar, reír, llorar y ser felices, este movimiento humano se hace aún más patente cuando se trata de actividades que involucran a las artes en toda su dimensión.

En el trascurso de mi trabajo como guía del GAM, surgieron en el camino una serie de invitaciones a participar en actividades artísticas, con lo cual se abrieron otros espacio de interacción con las personas. Los cuales se materializaron en invitaciones a diferentes encuentros, simposios, actividades de casa de estudios superiores, etc. Actividades y vínculos que buscan de alguna manera recoger la perspectiva de ceguera, como acto de conocimiento enriquecedor del entorno, a partir de las personas con capacidades diferentes. Es así, como se ha dado un espacio a los alumnos de tesistas, que en sus estudios superiores ven en su trabajo de titulación un espacio importante para resaltar y aprender de esta experiencia, cuestión que muestra una apertura de la gente joven que está preocupada por la inclusión desde sus respectivas áreas de estudio y que por lo demás, se advierte una fuerza renovadora para nuevos escenarios inclusivos.

A modo de ejemplo, como parte del equipo del Proyecto Hapto de GAM, significo una invitación en marzo del 2014 a una experiencia distinta en el Primer Simposio Internacional de Esculturas Parque Peñalolén[58]. Donde se realizaron in situ esculturas monumentales trabajadas por los artistas en la misma Explanada del Parque Peñalolén, y todas ellas fueron donadas con el fin de crear el primer parque escultórico internacional de nuestro país.

Esta experiencia en medio de los escultores fue maravillosa, pude comprender aspectos que en el cotidiano se trabajan en las guías al público general en el GAM, ya que el trabajo táctil realizado en esa instancia es solo una parte del proceso general. Aquí tuve la oportunidad de entender y conversar con los artistas que realizaban las obras en tiempo real, escuchar el sonido de las herramientas, sentir el polvo del granito, pisar los guijarros, saber que cada sonido, cada trozo de metal, madera, formaba parte de una obra, estar in situ, con los creadores de otras nacionalidades, mexicanos, españoles, argentinos y por supuesto con el artista chileno Vicente Gajardo, me hicieron comprender toda la cadena de eventos que existe desde que se recolectan los materiales (en este caso inmensos bloques de piedra), su proceso creativo donde hay una materialidad domada por el hombre, pero que al contacto con la obra terminada, la rudeza de lo descrito es desplazado por la docilidad y la calidez de lo creado.

La experiencia de trabajo en el GAM, es una oportunidad que aprecio en toda su dimensión, sin embargo no puedo dejar de desconocer que esta situación particular (laboral) no es la de la mayoría de las personas con capacidades diferentes. La realidad es que estamos lejos de alcanzar una equidad de oportunidades. Con ello, el Estado, en sus intentos de establecer comisiones, con acuerdos y desacuerdos, propuestas de ¨cuoteo¨

[58]Realizado entre el 10 y el 23 de marzo del 2014 en Santiago de Chile.

para integración laboral, nos hace sentir que seguimos siendo parte del problema y no de las soluciones. Parte de la tarea en realidad está en que sean escuchadas nuestras necesidades esenciales: Inserción Laboral permanente. Con ello apelo a la dignidad del trabajo y no contratos por un mes (call center), esporádicos o temporales, entre otras demandas básicas[59].

En fin, es imposible no pensar en la contrariedad, de ser parte de una experiencia de inclusión total en el GAM y al salir a la calle vivir la rudeza del sistema social, que me recuerda que soy un ciego, dependiente de todos y de nadie a la vez. Este choque con dos miradas que transcurren simultáneo, en el fondo es una violencia silenciosa que aparece en la medida que se da:

> […] La asociación "trabajo estable/inserción relacional sólida" caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, (…) la desafiliación. La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad (1995: 13)

Así, quiero graficar la pertinencia de las actividades en el proyecto Hapto, porque de alguna manera instala en una experiencia cierta sobre el desempeño digno de las personas con capacidades diferentes, las cuales pueden como cualquier persona "normal" ejercer trabajos complejos, de un alto grado de responsabilidad y desarrollo social. Esto quería decir, que estas oportunidades amplificadas podrían dar acceso a otras personas en ámbitos parecidos. Sin embargo, para ello es importante el cambio cultural tendiente a la inclusión en todas sus formas.

La idea de poder de realizar este artículo es dar cuenta de la significancia de esta experiencia como guía ciego del GAM, aprendiendo a vincularme con el lenguaje de las artes y el público general, pero en el camino me encontré con la necesidad de redefinir

[59] Lo más inmediato para nuestra movilidad, obtener gratuidad en el sistema Metro, sin necesidad de obtener autorización de las autoridades. Por otro lado, la realidad en cuanto los aportes del estado a nivel municipio, no ayudan en nada, ejemplo; $ 85.000.- pensión solidaria, gasto en metro por día $ 1.400, desplazamiento por un mes sólo con dos gastos diarios, significa un 50%, de la pensión, sin considerar los medicamentos que generalmente son caros y algunos no los proporciona el sistema, entre otras falencias.

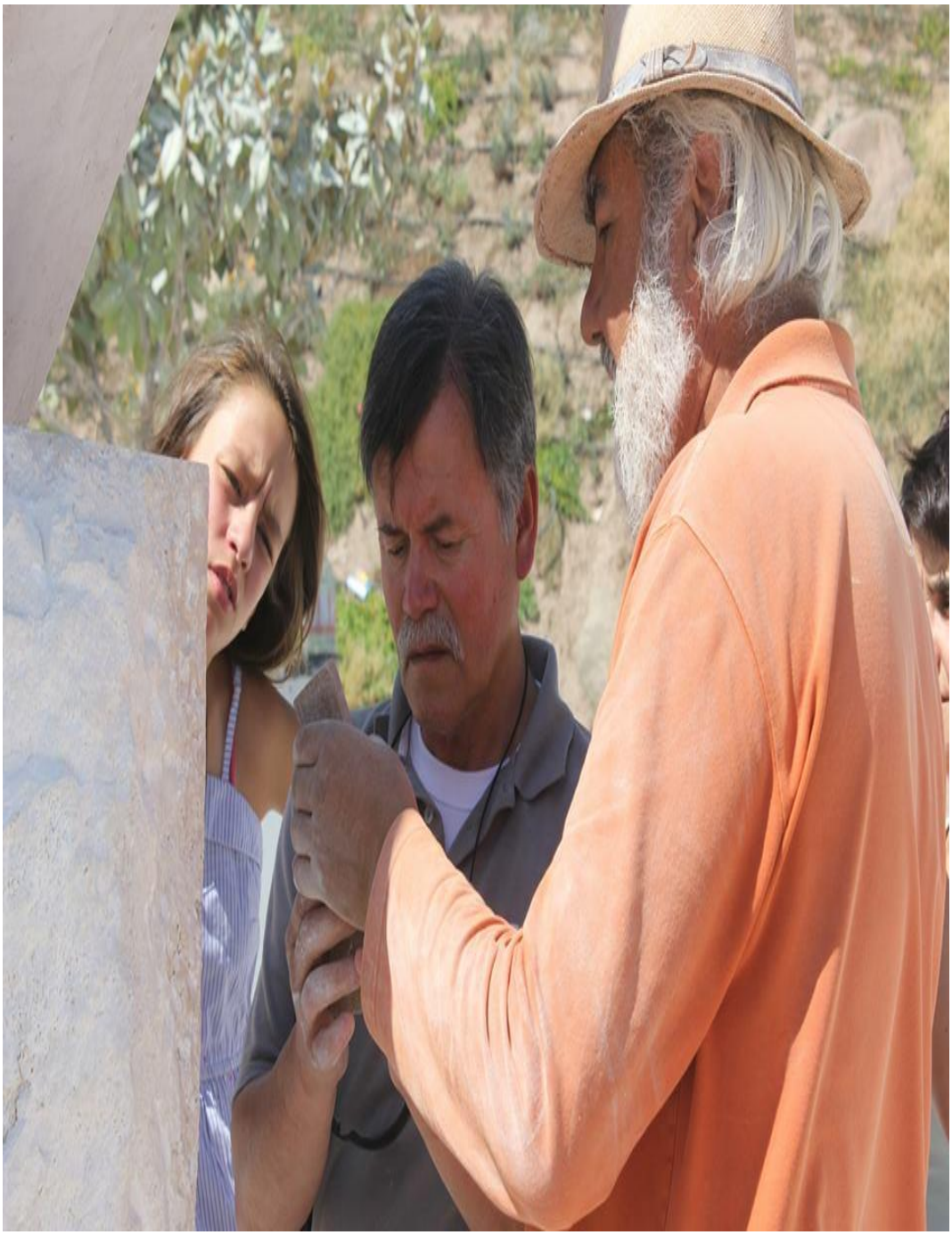


Imagen 7: Alejandro Mogrovejo, en el Simposio Internacional de Esculturas realizado en Peñalolén el año 2014. En la Fotografía el escultor Chileno Vicente Gajardo, enseñándole las herramientas para la talla en piedra directa. Fuente: Registro personal del autor.

Imagen 8: Alejandro Mogrovejo, en el Simposio Internacional de Esculturas realizado en Peñalolén el año 2014. En la Fotografía interactuando con las obras en proceso y con artistas extranjeros participantes en la actividad. Fuente: Registro personal del autor.

lo que significa - ser ciego: en una sociedad ciega-, las virtudes del roce con las obras de arte, versus las contrariedades, injusticias que significa que *"Hay allí una profunda "metamorfosis" de la cuestión precedente, que consistía en encontrar el modo de que un actor social subordinado y dependiente pudiera convertirse en un sujeto social pleno"(Castel, 1995:19).* Porque era impensado en un momento determinado que un ciego guiara a una persona con

visión, que la hiciera encontrarse a sí misma en el tacto de la obra, que la llevara a entender que los aromas, el movimiento y el sonido son parte de su universo, ese es el proyecto Hapto, una recuperación del sí mismo.

9.3.-CONCLUSIONES

La idea central de este trabajo fue una reflexión general, de las experiencias vividas como guía ciego en el proyecto Hapto del GAM (entre otras), como una necesidad de testimoniar lo valioso de este espacio inclusivo en el contexto nacional, inaugurada oficialmente en el 2014.

El proyecto Hapto tiene como finalidad general, establecer un dialogo a partir de la actividad –Ver sin ver– con el público general, donde la metodología de la experiencia está basada en ocluir o vendar la vista, para transportar al público participante a una experiencia sensorial extrema, ya que anulado su sentido principal, se comienza a trabajar en pleno lo táctil, a partir de la apreciación de la colección de obras patrimoniales del GAM, proceso apoyado por sonidos, aromas, texturas, danza, movimiento, etc. Es decir, existe una ampliación sensorial de visitante que en el transcurso del evento esta arrojado al conocimiento de la realidad pero utilizando otros sentidos. Esta guía es realizada por ocho guías ciegos y con baja visión, que empoderados de su quehacer en el proyecto, producen una dinámica de dialogo, experiencias, sensaciones, apreciación, etc. en vínculo con las obras de arte.

En este aspecto, la intromisión de otras maneras de percibir lo cotidiano hacen pensar que las capacidades diferentes quedan cortas, comparativamente a las –cosmocapacidades–, como las ha nombrado la artista visual chilena, mencionada en el texto, y que están abiertas a otras maneras expandidas de percibir, no condicionadas a la lógica de los cinco sentido, sino más bien propone una ampliación de la experiencia inconmensurable como punto de partida.

El espacio de interacción que ha propiciado el GAM, es un lugar para involucrar reflexiones respecto de la inclusión en el contexto público, las cuales de algún modo, generan valoraciones positivas en la conformación de ciudadanía.

En este trabajo con las obras de la colección patrimonial se destacan los trabajos de: Juan Egenau (1972), Juan Bernal Ponce (1972), Marta Colvin (1971 Luis Mandiola (1972), Samuel Román (1961) Sergio Castillo, entre otros artistas plásticos. Los grupos etarios usuarios de las guías de Hapto, van desde educación básica a universitaria, adulto mayor, jóvenes en riesgo social, personas con capacidades diferentes. Es decir, hay una integración de las diversas audiencias las cuales le entregan a la experiencia diversidad y amplitud sensorial.

Otras instancias potenciadoras de la interacción estuvieron dadas por la participación en el Primer Simposio Internacional de escultura en Peñalolén de Santiago de Chile, donde pude apreciar el proceso completo de producción de obra, el cual en mi ceguera parecia parcelado, además, la experiencia de tocar la piedra, los materiales de trabajo, el dialogo con los artistas fue una experiencia catalizadora, para comprender todas las etapas de creación, vitales en mi trabajo en Hapto.

Por otro lado, la experiencia como guía en Hapto, significo una revisión de los espacios que habitualmente se transitan, en ello hay una inevitable critica a la subordinación de las personas con capacidades diferentes a injusticia social, expresada en las condiciones, laborales, de beneficios sociales que debieran estar superados y la dilatación del estado por ahondar en estas problemáticas, que pienso son urgentes.

Esta realidad hace pensar que en el tránsito de guías ciego en el GAM he asistido a dos mundos polarizados, uno el GAM, donde puedo tener una conexión con la sociedad en dignidad y otro, la ferocidad al salir a la calle y encontrar la contraparte de violencia. Sin embargo y pese a ello, se pone en valor el espacio del programa Hapto, porque es un espacio que muestra el desempeño digno que puede potencialmente, si se les brinda la oportunidad, de desempeñar un trabajo de alta calidad para las personas con capacidades diferentes.

Referencias

Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Disponible: https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuestic3b3n-social.pdf (Consultado: 12 de diciembre de 2015)

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

GAM (2015). Centro Cultural Gabriela Mistral. Disponible: http://www.gam.cl/accesouniversal/detalle/hapto-toca-huele-siente-y-vive-el-patrimonio (Consultado: 29 de diciembre de 2015)

Gómez de la Errechea, C., M. (2016). "Arte e inclusión: Deconstrucción de un imaginario idealizado". Trabajo en vías de publicación por el Boletín CELEI (Centro de Estudios Latinoamericanos de educación Inclusiva), inédito.

Real Aacademia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española.(2014) *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., Edición del Tricentenario (en línea). Madrid: Espasa. Disponible:

http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=invisible (Consultado: 20 de diciembre de 2015)

Skliar, C. (2013). "El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad". En: Conferencia del *1° Encuentro de Educación en la diversidad*, cuyo video puede encontrarse en "Entre comillas. Autores que nos interpelan" Proyecto colaborativo entre Fundación Lúminis, Fundación El Libro y Banco de Galicia. Disponible:http://www.pensarconotros.com.ar/2013/08/19/carlos-skliar-2013-el-lugar-del-otro-en-los-discursos-sobre-la-inclusion-y-la-diversidad/ (consultado: 3 de noviembre de 2015)

CAPÍTULO 10

NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA RESTAURACIÓN DE ESTUDIANTES CON DESESPERANZA APRENDIDA: APORTES PARA LA INCLUSIÓN

MARCELA BUSTAMANTE MARÍN

"…Todo hombre puede ser, si se lo propone, escultor de su propio cerebro…" (Santiago Ramón y Cajal)

RESUMEN

Durante los últimos años el sistema educativo chileno se ha planteado como objetivo final mejorar la educación, para ello ha implementado reformas para alcanzar su objetivo. Estas metas han considerado a la "Inclusión" como el método y/o slogan que encierra el éxito de dichas reformas, sin embargo, en la invisibilidad y la falta de herramientas eficaces en los que muchos de los actores en términos educativos hoy se encuentran, nos permiten reflexionar en los alcances de ésta "Inclusión". Entre aquellos que hoy se ven y que no se asumen está el estudiantado carente de motivación y que se encuentra en "Desesperanza Aprendida", por encontrarse en deprivación socio económica carente de estímulos, para los cuales la visualización de parte de aquellos que son responsables, podría demarcar la brecha que delimita el éxito constante. La gestión académica, la afectividad y el conocimiento de dicho fenómeno a la luz de las neurociencias podrán re educar y esculpir de manera saludable cerebros más dispuestos al aprendizaje y más felices.

Palabras claves: ***d****esesperanza aprendida, invisibilidad, neurociencias, educación, afectividad, emociones e inclusión*

10.1.-INTRODUCCIÓN

Hace algunas décadas las neurociencias, han ido abriéndose paso a un sinnúmero de disciplinas a las cuales le son afines, entre ellas la educación, para la cual sus aportes han sido de gran significancia, desde cómo aprendemos, hasta comprender por qué la educación necesita realizarse con afecto, son aportes fundamentales para la aplicación eficaz de estrategias y metodologías de aprendizaje, es por ello que al transcurrir el tiempo sus aportes van tomando relevancia en la fundamentación e implementación de nuevos conocimientos y metodologías.

Estructuras comprometidas, neurotrasmisores implicados, rutinas, etc. todo ello nos ayuda a comprender el enorme efecto que tiene conocer el funcionamiento de nuestro principal órgano de aprendizaje.

Es así es como el presente artículo tiene por objetivo comprender el fenómeno de la Desesperanza Aprendida, D.A. en los sujetos escolares, sus implicancias y alcances a la luz de los aportes que las neurociencias pueden realizar, tanto en el conocimiento del fenómeno como en las estructuras cerebrales implicadas en dicho fenómeno, como así mismo el restablecimiento de aquellos individuos que la padecen, el conjunto de acciones que se puedan realizar en favor del estudiantado en desmotivación puede marcar grandes diferencias en términos educativos.

Sin olvidar el rol que cumple el centro educativo con un plan de mejoramiento institucional, definiendo las prácticas e implementación de ellas, la ornamentación, y las políticas económicas, sin duda contribuirán a la mejora de una impronta escolar que propenderá a tener sujetos escolares motivados hacia la adquisición de conocimientos y una comunidad escolar más feliz.

10.2.- DESESPERANZA APRENDIDA, UN FENÓMENO ENMUDECIDO, VERSUS UNA SOCIEDAD OBNUBILADA POR EL EXITISMO

Este fenómeno fue planteado y estudiado en la década de los 60´s por Martin Seligman, Bruce Overmier y Aaron Beck. Tras la observación de personas en conductas con trastornos del ánimo. Para ello realizaron experimentos con animales los cuales fueron sometidos a "estimulación aversiva". Una "estimulación aversiva" es aquella que es desagradable y en sujetos neurotípicos ocasiona la evitación de ella, es decir, la elaboración de una respuesta de huida, sin embargo, en esta experimentación pudieron observar que al someter a perros hambrientos, a los cuales se les ofreció comida, a ciertos shocks eléctricos, aprendieron a no insistir en obtener el alimento deseado, más tarde al quitar el cerco eléctrico, pudieron observar de que aun teniendo acceso a aquel alimento y

en condiciones de inanición ellos optaron por no comerlo. Esta experimentación se repitió en seres humanos, obteniendo similares resultados, esto ayudó a instaurar una nueva categoría en los trastornos del ánimo, la Desesperanza Aprendida, D.A. A La Desesperanza Aprendida, corresponden las siguientes características, según Beck, Rush, Shaw y Gary (1983):

- ***Visión negativa de sí mismo o visión negativa del Self*** *:*

Beck, Rush, Shaw, y Gary (1983) Identifican esta característica en quien no confía que podrá salir adelante por sus propios medios, ni ahora ni nunca, que no tendrá éxito por más que lo intente, que no podrá alcanzar metas, ni enfrentar diversos problemas que la vida le presente, sintiéndose incapaz de enfrentar el presente, el futuro y nuevos desafíos.

Esta conducta ha sido observada en varios países latinoamericanos, mayormente donde la pobreza y la desigualdad de condiciones es patente en la sociedad. En países como México, donde su población supera los 112 millones de habitantes ha surgido un fenómeno el que ha sido declarado "Un problema de salud pública" Mondragón, Borges, Gutiérrez (2001), esto es el incremento en la tasa de suicidios en los últimos años. En este país el sector de mayor vulnerabilidad frente al suicidio es la población juvenil, quienes presa de la depresión, ansiedad, violencia, consumo de drogas, problemas económicos y familiares, bajas expectativas con respecto al futuro potencian esta idea negativa de sí mismos, creyéndose incapaces de surgir, esta idea del *self,*[60] los hace dar un pie al costado, lo que les impide tomar participación de su propia existencia, siendo el espectador de los logros en otros.

Esto está íntimamente ligado a la imagen y concepto que se tiene de sí mismo, la autoestima, que en jóvenes desesperanzados es negativa, por experiencias previas de fracasos y/o modelos negativos sobre superación personal, modelos parentales negativos, escasa motivación de parte de quienes son responsables de la educación infantil en el hogar, o en situaciones de abandono o vulnerabilidad y proyecciones nulas con respecto al futuro.

- ***Una atribución negativa:***

Esto es la tendencia de interpretar todo lo sucedido en forma negativa, dándole un carácter "absolutista", esto significa que lo malo o negativo sucederá de forma inminente, no teniendo dudas del final, obteniendo conclusiones anticipadas de lo que ocurrirá, atribuyéndose la incapacidad de obtener algún resultado positivo de cuanto se haya intentado hacer. De esta manera se obtiene una resignación forzosa, dado los resultados poco auspiciosos que se esperan, de esta manera se origina el deseo infructuoso de abandonar cualquier sueño, plan o ambición que en algún momento se pudo haber

[60]Self. Concepto de sí mismo.

planteado. Si en algún momento se obtiene algún resultado positivo, puede llegar a creer que es resultado del azar o suerte y no a su esfuerzo o porque se lo merezca.

- ***Una Visión negativa del futuro:***

Una de las características más significativas dentro de la "desesperanza aprendida" es la idea preconcebida sobre el futuro, o expectativas negativas sobre lo que acontecerá, de ello se desprende la escasa motivación con la que se sitúa frente a los retos en la vida. Esta convicción actúa en las personas como un atemorizante, paralizando y sumergiéndolo en una angustiante espera sobre el desenlace. En este estado el individuo pierde toda excitación, entusiasmo, alegría y fe en los acontecimientos que la vida le depara, cabe señalar que esta teoría de la "desesperanza perdida" nace para explicar un trastorno del ánimo, un tipo depresión, que finalmente ha concluido desafortunadamente en suicidios, en su mayoría jóvenes y adolescentes carentes de expectativas de superación de su actual condición de vida.

Beck y Clark (1998) utilizaron el concepto de "creencias" para dar sentido y explicar las conductas y actitudes de una persona con D.A. sobretodo creencias disfuncionales que han tomado forma de representaciones mentales y han ido afectando la cognición y afectan el procesamiento de información, pues finalmente quien está desesperanzado "cree" que nada resultará. Cabe señalar que este fenómeno no obedece a la transitoriedad ni a las circunstancias, no es momentáneo, tampoco es un estado de angustia o ansioso, es un estado permanente adquirido o "aprendido" a través de un largo tiempo, siendo lo más probable que se haya adquirido desde la niñez con modelos parentales negativos, donde no se le haya dado herramientas para convertirse en un sujeto resiliente.

Otras investigaciones incluyen como componentes una triada que se conjuga en la D.A.: La cognición, emoción y conducta, pero no se han obtenido resultados concluyentes desde dicha investigación, sin embargo y tomando como referente a jóvenes con características suicidas, en dichos estudios como el de Cortés, Aguilar, Suárez, Rodríguez y Durán (2011) se han encontrado similitudes en los contextos en donde emerge la D.A. como baja autoestima, presencia de psicopatologías como depresión, abuso de sustancias, conducta disocial, conflictos parentales, deprivación socio económica, entre otras.

La D.A. contrasta con los tiempos modernos, en que la construcción del éxito se mide por los bienes adquiridos, ostentación de un buen empleo y la obtención de una imagen que proyecta bonanza, en contraposición los valores como la familia, el altruismo, el amor genuino pasan a ocupar la lista de rezago, por ello quien bajo aquella mirada pueda ver metas inconclusas o fracaso en la obtención de bienes alberga el desánimo que gestada por la falta de motivaciones puede causar la D.A. El aporte realizado por Aaron Beck al estudio y medición de este fenómeno ha dado como resultado la "escala de Beck"

que es una escala que permite descubrir y medir la D.A. en adultos y también en niños. En resumen podemos decir que entre las características de la D.A. se encuentran:

- Visión negativa de sí mismo o visión negativa del "self".
- Atribución negativa de los sucesos.
- Visión negativa del futuro.
- La D.A. se presenta como un cúmulo de creencias que distorsiona la realidad.
- Quien la padece tiene una autoestima negativa y pobre autoconcepto.

10.3.- AFECTIVIDAD, AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y DESESPERANZA APRENDIDA

Céspedes (2008) explica que la afectividad es un motor en el ser humano durante los primeros veinte años de su vida, explica en su libro "Cerebro, inteligencia y emoción" que una afectividad sana es un eje en el desarrollo intelectual, fortaleciendo incluso su sistema inmunológico.

La afectividad se refiere al ámbito del desarrollo emocional en el ser humano y como característica del ser humano "gregario" con la capacidad de interrelacionarse con otros, existiendo el fuerte deseo de ser aceptado entre pares, sentir que se es importante para el entorno, es parte del desarrollo emocional de todo ser humano.

Siegel (2011) llama a esta condición "sentirse sentido", esto es sentirse visualizado por otros, validado. A cualquier edad es bueno sentirlo así, no obstante en la infancia tiene mayor significación, siendo un requerimiento para el crecimiento emocional, sentir que las necesidades que emergen son percibidas por otros y atendidas en forma oportuna, pueden hacer la diferencia a la hora de la construcción de la autoimagen y autoestima, "soy importante" , "hay quien vela por mí", "soy oído", "entonces existo", por el contrario la ignorancia a la necesidades que surgen pueden causar en la persona la sensación de "abandono" , de "menoscabo" que puede acompañarlo toda su vida.

Siegel (2011 Señala la importancia que tiene para los niños la atención que sus padres o tutores le prestan, gestionando la base emocional para generar el "apego seguro". En la D.A. la ausencia de una afectividad sana y eficaz, afectan el desarrollo y la autoconfianza en que con sus capacidades y talentos podrá obtener el tan anhelado éxito, dando paso al fracaso por encontrarse incapaz de realizar aquello que tanto le gusta o quisiese alcanzar.

Gardner, Feldman, Amstrong (1995) Afirman que en su parte positiva existen experiencias "cristalizadoras", refiriéndose a aquellos episodios que son capaces de "marcar" momentos en la vida de las personas y han sido claves para el desarrollo de alguna competencia, habilidad o talento y quedan profundamente grabados en la

memoria, asimismo toda palabra que vaya en desmedro de aquellas capacidades, causará el efecto inverso, sobre todo en las etapas más incipientes.

En la Neurobiología la afectividad tiene la connotación de dimensión emocional, y es donde se organizan los afectos o sentimientos. Cuando existe una afectividad sana se pueden generar talentos cognitivos, una salud corporal y mental. No así una afectividad alterada que da pie a muchas enfermedades corporales y psíquicas y a la merma intelectual, asimismo una autoestima dañada, con convicciones erradas acerca de sí mismo.

Céspedes (2008) Explica que "un niño se diferencia de un adulto en que sus cogniciones exigen para fructificar una dimensión afectiva básica sustentada en emociones y sentimientos positivos", es decir una red de apoyo emocional estable, seguro y favorable, sustentando su desarrollo armonioso y preparándose para una adultez con emociones saludables, será un verdadero "ladrillo emocional" que construya su impronta con la que hará frente a la adversidad de forma fuerte durante su vida.

En individuos con D.A. donde el estado anímico se encuentra deprimido, la capacidad de disfrutar la vida se encuentra alterada, esto puede suceder, incluso por daños tempranos del sistema límbico o estados de depresión crónicos. El filósofo Nietzche llama a este fenómeno, la depresión, "La enfermedad del alma moderna", ya que como Explica Aaron Beck (1983) en su libro "Terapia cognitiva de la depresión" existe un aplanamiento emocional, es decir, una vida monótona donde lo que ocurre en el pasado, en el presente seguirá siendo de la misma forma en el futuro, de esta manera surge la "profecía auto cumplida" del fracaso inminente.

El Autoconcepto es el conjunto de cualidades o capacidades que creemos tener, lo que pensamos sobre nosotros mismos o sentimos: soy alto, soy bajo, soy grande, pequeño, tengo habilidad para las matemáticas, me gusta leer y puedo comprender, etc. la Autoestima en cambio se encuentra ligada a lo mucho que nos queremos y aceptamos lo que somos, más allá de los modelos estéticos y convencionales que la sociedad ha impuesto, se construye a través del tiempo, durante el transcurso de nuestras vidas, sobre experiencias que se van incorporando y que van validándonos y que van logrando en el ser humano la aceptación de quién es y disfrutando finalmente la experiencia de ser quien es.

Milicic, (2011) Señala que "Las palabras con que un padre o una madre se refieren a su hijo, hija, siembran los elementos para la construcción de la imagen personal de él o ella. Si en esta siembra predominan las descripciones positivas, el niño tendrá una buena imagen personal. Por el contrario, si predomina la crítica, esta imagen será negativa", por tanto toda aquella información recibida en la infancia queda registrada y pasa a formar parte de la "programación personal", transformándose en parte de la personalidad del niño, niña.

Clark, Clemens y Bean, (2000) plantean que la autoestima es el concepto que se tiene de lo que uno vale, y se basa en las experiencias de vida que se han ido recogiendo, a la relaciones interpersonales que se han ido dando con los años, a la convicción de lo que se es. Pickhardt , (2004) relaciona la autoestima con el concepto del *self*, que se encuentra íntimamente ligado con lo que el niño o niña se identifica y encuentra sentido: deportes, hobbies y preferencias que ha ido desarrollando a través del tiempo, de allí construye su propio auto concepto y sistema de autovaloración: "soy bueno para la pelota y voy gustoso a entrenar", "soy malo para matemáticas, por ello no me gustan", de esta manera se valida ante la vida, pues la experiencia en la construcción de sí mismo entrega herramientas que permiten el desarrollo acorde y armonioso. Finalmente este sistema de creencias que va adquiriendo sobre sí mismo, queda grabado, de tal forma que pasa a transformarse en su conducta en la vida, en fortalezas y debilidades.

10.4.- CEREBRO, COGNICIÓN Y EMOCIÓN

La neurociencia explica el proceso de aprendizaje, como un proceso dinámico que está presente en nosotros siempre, sin embargo, hay condiciones que permitirán ir logrando aprendizajes que se consolidarán de mejor manera, como lo indica Marian Diamond (1953) el aprendizaje modifica nuestro cerebro, he aquí la importancia de los retos o desafíos en la adquisición de una meta u objetivo, cuanto mayor sea ese reto o la cantidad de ellos sea mayor, agrega Diamond, la corteza cerebral se va engrosando, esto va en directa proporción en la resolución de problemas en la cotidianidad y posibilita las funciones ejecutivas, por ello es importante comprender el papel significativo de padres, tutores y docentes, que en el ámbito educativo hemos de convertirnos en verdaderos escultores.

García, Gallego y Pérez (2009) realizaron un estudio entre la relación sentido de vida y la desesperanza, encontrando una relación significativa entre los componentes, lo que les llevó a concluir que entre menos logros de vida se alcanzaron, mayor fue la desesperanza y por tanto aplicando lo señalado por Diamond la incapacidad de resolución de problemas en la cotidianidad es deficiente. Es necesario comprender que la D.A. es un aprendizaje continuo a través del tiempo y este aprendizaje se caracteriza por ser en "negativo" "modificando" el cerebro de quien la padece, Ortiz (2009) explica que las neuronas serotoninérgicas del núcleo dorsal de rafe podrían estar implicadas en la D.A. esto porque la serotonina es el neurotramisor de la estabilidad y del ánimo, al estar implicadas estas regiones, puede ser causante del desánimo que estas personas llevan permanentemente.

Otro factor que permite conjeturar y suponer que la D.A. asienta sus bases en la imitación de conductas, es la capacidad de nuestro cerebro de generar neuronas espejo, Rizzolatti (1996), Ortíz (2009) explica que el aprendizaje por imitación ocurre desde muy temprana edad, en todos los seres humanos, siendo regulado a nivel cerebral por las neuronas espejo, estas permiten reflejar como en un espejo las conductas observadas, por

ello la influencia en el hogar es de mayor importancia, ya que los niños observan y necesitan ver modelos adecuados en el hogar y conductas pertinentes en el establecimiento, que propendan a una autoestima positiva en ellos, desarrollando la capacidad de superar su derrotas, de ser resilientes y de mirar el futuro con ojos auspiciosos.

En la D.A. los estudios que se han realizado arrojan hogares con modelos parentales con dificultades de relaciones interpersonales y estas neuronas con capacidad adaptativa adquieren las conductas observadas en su entorno, por ello Marian Diamond (1953) explica que el ambiente estimular juega un rol preponderante en el desarrollo armónico de los niños, un ambiente estimular rico en sonidos agradables, colores, olores, refuerzo positivo ha venido a ser un ladrillo emocional profundamente positivo, que cimenta el crecimiento feliz e integral de los niños y niñas.

Por otro lado podemos agregar que una de las funciones más interesantes que nuestro cerebro posee y que es del todo esperanzador, es la capacidad plástica que este posee, es decir, la facultad de adaptarse a los cambios que se realicen, por ello, podemos afirmar que realizados los esfuerzos pertinentes y multidisciplinarios la condición de la D.A. se puede revertir, Ortiz (2009) agrega que es un trabajo lento, que debe hacerse por un equipo multidisciplinario y necesita paciencia y mucho refuerzo positivo, sin embargo, el rol que desempeñan las creencias en algo superior y la fe, han venido a demostrar que es una alternativa, en muchos casos, eficaz frente a sujetos con D.A.

Con respecto a la condición plástica del cerebro podemos agregar que las redes hebbianas, con mayor sustentabilidad, es decir, las redes más "gruesas" son las que perduran a través del tiempo, no así las redes más débiles, que son las que menos tiempo durarán, esto quiere decir, que en la medida que se aprende algo y ese algo se vuelve a repetir, como por ejemplo la ejecución de alguna conducta, se refuerzan las redes hebbianas y el aprendizaje se consolidará y modificará nuestro cerebro, esto explica por qué la D.A. es un fenómeno adquirido y es por la repetición de hechos, palabras y actos. Los lóbulos frontales constituyen la base de la neuromodelación consciente, esto nos permite ir seleccionando, modelando, remodelando y suprimiendo redes hebbianas, ya que a menor uso de aquello que hemos aprendido, mayor será la posibilidad de olvidar.

Todo aprendizaje va acompañado y "adornado" con un ingrediente que no faltará, este serán las emociones, inherentes al ser humano tienen la facultad de agregarle la "humanidad" a los actos de la cotidianidad, Céspedes (2007) explica que las emociones son estados internos que poseen una valencia positiva o negativa: existen las emociones primarias estas son la alegría, la quietud, la rabia y el miedo, estas vienen incorporadas al nacer, con el tiempo se irán agregando otras, que correrán libres por nosotros hasta que de alguna manera se puedan ir subyugando dentro de lo que sea posible, esto dará paso a la llamada "inteligencia emocional" la que nos permitirá en algunos períodos danzar equilibradamente al compás de una melodía sin tropezar ni caerse o en otros casos

desequilibrarnos al punto de perder los estribos, esta emocionalidad es la que nos permitirá disfrutar de la existencia, crecer, madurar y adaptarnos a las circunstancias, será la música que articule nuestra vida, será la sal que sazone, será el color con qué apreciaremos nuestra vida.

En el caso de la D.A. esta emocionalidad y la oscilación que esta produzca será el peligro más grande que se tenga que sortear, la soledad, la desazón, la tristeza que se produzca por una existencia sin motivación y logros de vida, se constituirán en verdaderos enemigos de quien posea D.A. Por ello se hace necesario entregar en la niñez las herramientas para que las emociones en lo posible sean sanas y positivas y pasen a constituir sentimientos estables, duraderos y permanentes que vayan en pos de un sujeto con autoestima saludable y positiva. En conclusión podemos decir que las neurociencias en el contexto del D.A. ayudan porque:

- Visualizar la importancia de lo emocional y afectivo en la educación y la re educación en personas con D.A.

- Permite a quien quiera trabajar desde los neuroaprendizajes, incorporar estrategias eficaces para modificar en forma positiva las redes neuronales. (Escultores)

- Apreciar, valorar y tener en cuenta la neurodiversidad

- Aportan el conocimiento de las funciones cognitivas del ser humano.

10.5.-La Desesperanza Aprendida en el Ámbito Escolar

La D.A. nace de la observación de una variante de la depresión, Beck (1983). Los sujetos de estudio fueron de entre los 17 a los 24 años, sin embargo, al correr el tiempo de realizado este estudio hemos podido observar lamentablemente que los rangos de edad en que se observaba mayor cantidad de personas con D.A. ha ido disminuido, estimándose en las aulas de clases a estudiantes en los cuales ya se visualizan rasgos de D.A. y en algunos casos puntales con depresión diagnosticada.

Estudiantes que se ven envueltos en episodios de maltrato escolar, que suelen ser víctima de la furia y descargo de otros, es uno de los primeros síntomas que se deben tener en cuenta y se deben considerar, nunca ignorar, Ortiz (2009) argumenta que en el conocimiento del alumnado y los antecedentes en estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica, consumo de sustancias ilícitas por parte de la familia y la conexión con redes de apoyo a las familias se transformará en una fortaleza del Establecimiento y en algunos casos será una “soga salvadora”.

Alumnos y alumnas que se aíslan y no logran crear lazos afectivos con sus pares, es en verdad un signo digno de observar, La infancia es una etapa crucial en la construcción de la autoestima, puesto que se encuentra más expuesto a las influencias y determinaciones de los adultos, pues son ellos quienes tienen la responsabilidad y su cuidado, sin embargo la interrelación sana entre pares forma parte de la construcción esencial en su desarrollo y crecimiento Céspedes (2008), es parte de la niñez el compartir sin hacer diferencias de tipo económico, social, racial, etc. los niños no observan aquellas "condiciones" para aceptar a otros, a menos que sea claramente influenciado por un adulto consciente de que las hay y las visualice como importantes para el relacionamiento, no obstante a ello se debe estar atento a aquellos pequeños a los cuales la sociabilidad es una dificultad, el ayudarles a ser "incluidos" e incluir a otros, determinará la calidad de sus interrelaciones hasta la adultez, pues dará importancia a otros valores más profundos.

La invisibilidad, la ignorancia, son actitudes que lejos de resolver una realidad, porque se estima que no la hay, harán más profundo el problema a tratar, el estudiante silencioso, aquel que "no se nota que está" o que falta y no se extraña, niños sin respaldo y apoyo, niños "solos" o en situación de abandono, debe ser motivo de preocupación.
En conclusión podemos decir que en el ámbito escolar la D.A. presenta las siguientes características:

- Estudiantes desmotivados en la adquisición de aprendizajes.
- Estudiantes sin amistades dentro del establecimiento.
- Alumnos, alumnas con agresión constante de parte de sus pares.
- No se visualizan o sobresalen por alguna habilidad. (timidez, miedo, autoestima negativa, etc.)
- Alumnos y alumnas sin respaldo…niños solos.

10.6.-Rol Docente en el Ámbito Escolar y en la Detección Temprana de la Desesperanza Aprendida

En la D.A. en ausencia de agentes parentales de responsabilidad, ya sea por trabajo, ausencia de alguno de los progenitores, abandono o causas múltiples, el rol del centro educativo y el rol docente es de vital importancia, Céspedes (2008) agrega que un docente responsable es aquel no solo se preocupa de entregar conocimiento al alumnado, buscando estrategias afines, sino que a su vez, posee sólidos conocimientos acerca de las características neurobiológicas y psicológicas de los niños, niñas y de los adolescentes, preocupándose en conocer las principales dificultades que el estudiante posee.

Este rol que recae en el docente, le permite convertirse en un agente de cambio, por el papel múltiple que cumple, y como además se señala anteriormente el educar implica esculpir el cerebro de quien se educa, las palabras que se utilicen serán en más el imperativo en la construcción de un entorno positivo, ya que la palabras de reconocimiento, de aliento y contención encerrarán la afectividad necesaria que irá amoldando su impronta e irá transformando el polo de negatividad que envuelve a los sujetos con D.A.

Greenberg (1997) sostiene que, acrecentar las emociones positivas, permite asentar las vías anatómicas adecuadas para que de esta manera el niño, niña desarrolle un bienestar psicológico, siendo el optimismo una herramienta positiva en el proceso educativo. Es importante considerar las siguientes características que un docente debe tener y llevar a cabo una educación emocional adecuada, Céspedes (2008), identifica las siguientes características:

- Tener un conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente.
- Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros.
- Poseer un razonable equilibrio psicológico y ausencias de psicopatías.
- Conocer técnicas de resolución de problemas.
- Emplear estilos efectivos de utilización del poder y autoridad.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Verdadera vocación por la misión de maestro.
- Un permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.

Para concluir podemos decir que es necesario que el establecimiento junto al docente puedan:

- Visualizar, mirar, observar, conocer, al estudiantado. (responsabilidad).
- Reflexionar y decidir de qué forma se enseñará para alcanzar la diversidad.
- Utilizar palabras de reconocimiento positivo no solo con los estudiantes sino con el entorno escolar.
- Conocer el órgano responsable de los aprendizajes.

- Nunca olvidar que somos escultores de seres humanos y que con nuestras palabras y acciones podemos modificar para bien o para mal la vida de otro.

10.7.- A MODO DE CIERRE

La Desesperanza Aprendida es un fenómeno que se puede encontrar en diversos contextos, sin embargo, es desesperanzador cuando se encuentra vinculado a la niñez, por ello se hace necesario desplegar todos los esfuerzos para revertir dicho fenómeno en la inmediatez, la educación constituye una herramienta eficaz y esperanzadora en la recuperación del alumnado con D.A. La afectividad, el refuerzo positivo y el conocimiento tanto del cerebro como de las problemáticas que los estudiantes enfrentan, serán poderosas herramientas en la tarea de esculpir vidas y cerebros más contentos.

"La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (Paulo Freire)

Referencias

Beck. A.T. (1976). *Cognitive Therapy and the emocional disorders*. New York: The New American Library.

Beck, A., Weissman, A. Lester, D. y Trextler, A. (1974). "The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale", en: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42, *(6)*, 861-865.

Beck, A., Rush, A. Shaw, B. y Gary, E. (1983). *Terapia cognitiva dela depresión*. Bilbao: Desclée de Brower.

Beck, A. (1976). *La terapia cognitiva y los desórdenes emocionales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Céspedes, A. (2007). *Cerebro, Inteligencia y Emoción. Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Santiago: Fundación Mirame

Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago: Ediciones Chile S.A.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic books.

Milicic, N., López de Lérida, S. (2011). *Hijos con autoestima positiva, cómo forjar en su hijo una imagen personal positiva*. Santiago: Grupo Editorial Norma.

Milicic, N. (2010). *Educando a los hijos con inteligencia emocional*.Santiago: El Mercurio Aguilar. v

Mondragón, L., Borges, G. (1998). "La ideación suicida y su relación con la desesperanza, el abuso de drogas y el alcohol", en: Salud Mental, 21 *(5)*, 20-27.

Mondragón, L., Borges, G., Gutiérrez, R. (2001). "La medición de la conducta suicida en México: Estimaciones y procedimientos", en: Salud Mental, 24 *(6)*, 4-15.

Ortíz, T. (2009). *Neurociencia y Educación*.Madrid: Editorial Alianza.

Overmier, B.(1985). "Lecciones estratégicas de la desesperanza Aprendida", en: Revista Latinoamericana de Psicología, 18, *(3)*, 387-404.

Quintanilla, R., Haro, L. (2003). "Desesperanza Aprendida y tentativa suicida"., en: Investigación en Salud, 5, *(2)*, 113-116.

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and dead*. New York: W.H. Freeman & Company

CAPÍTULO 11

COLEGIO SANTA LUCÍA.
UN PARAÍSO MUSICAL PARA LOS CIEGOS

ALEJANDRO CARO PALACIOS
COLEGIO SANTA LUCÍA

RESUMEN

Este artículo describe siete años de enseñanza musical en el Colegio de Ciegos Santa Lucía y el impacto que ésta ha tenido en el desarrollo artístico e integral de todos los estudiantes. En el establecimiento, la música es usada como una herramienta educativa efectiva, sin discriminación alguna, sirviendo como un complemento ideal para las otras áreas del conocimiento. Sin pretenderlo, hemos creado una verdadera escuela experimental, que prueba que los procesos educativos permanentes y desde temprana edad, pueden generar positivos resultados académicos y en el desarrollo integral del alumno.

Palabras clave: *educación musical, inclusión, colegio Santa Lucía*

11.1.-COLEGIO DE CIEGOS SANTA LUCÍA

Fue creado en 1924 por Marcela Paz, escritora y creadora de la serie de cuentos infantiles, "Papelucho", bajo el nombre de Sociedad Protectora de Ciegos. En 1947, fue reconocida por el Ministerio de Educación de Chile, constituyéndose en la primera escuela para ciegos de Latinoamérica. Su misión es educar y capacitar a la población ciega y de baja visión, aprovechando al máximo sus potencialidades, de tal manera que puedan adquirir competencias y autonomía en el aspecto personal, social, educativo y laboral, que les permita integrarse como ciudadanos activos a la sociedad. No está de más señalar que la institución también ha cobijado y educado a jóvenes ciegos provenientes de países hermanos de América Latina, capacitándolos especialmente en el ámbito laboral.

11.2.-UN PARAÍSO MUSICAL

"Alguien me dijo que existía ese lugar, donde los sueños pueden despegar. En el paraíso de los ciegos fue que aprendí a volar". Esas son algunas de las frases de la canción creada por Vicente Baeza, estudiante del área de rehabilitación de adultos, quien dedicó esta composición al Colegio Santa Lucía, y en la que me inspiré para el título de este artículo.

Para cualquier músico, este lugar es un verdadero paraíso no sólo para los ciegos, sino para todos los artistas que aprecian la influencia de las artes en el desarrollo integral del ser humano; aspecto que debería estar presente en la educación de todos los niños y jóvenes, convirtiéndose en un derecho.

Y es ciertamente un paraíso poder contar para cada niño con un instrumento musical gratuito desde primero a octavo básico, así como disponer de nueve monitores de instrumento, que enseñan el arte de la interpretación cada semana. Además se cuenta con la infraestructura adecuada para ensayar y tocar sus instrumentos, y, lo más importante, existe un equipo multidisciplinario de profesionales enfocados en preparar de forma integral a cada estudiante de este oasis educativo de nuestro país.

La música recorre todas las etapas y niveles formativos, desde los bebés que escuchan los primeros sonidos instrumentales o notas musicales, hasta los adultos que muchas veces llegan desanimados al colegio pensando que no hay un futuro para ellos, y se los capacita laboralmente. Sólo dando los primeros pasos en la escuela, el visitante puede sentir en cada rincón del colegio un aroma artístico, que se entrelaza con los hermosos jardines que cobijan las notas musicales y que logran que la música fluya naturalmente por las venas de los estudiantes de este espacio educativo.

Mi llegada al sistema educacional y al Colegio Santa Lucía fue fortuita. Llegué en 2009, luego de que la directora de entonces me viera en una actuación de fin de año en la Escuela Municipal Germán Riesco, lugar donde trabajaba desde el año anterior. Así, inicié mi labor educativa en la institución, conformando un equipo de dirección de orquesta. Ese verano, estuve ansioso pensando en cómo enfrentar este desafío y principalmente cómo abordar al mundo de la ceguera, que para mí era desconocido.

Luego, me di cuenta de que nuestros miedos inciden negativamente en la discriminación de toda índole y que ese sentimiento cambia cuando in situ se conoce la realidad del otro, que consideramos diferente, pero que en el día a día resulta ser como uno.Todavía recuerdo mi primera experiencia en una sala de clases con jóvenes ciegos y un profesor ya maduro, quien permitió que ese momento fuera inolvidable. La alegría invadió el lugar, con risas, cantos, chistes. Se inició una nueva vida para mí. Desde ese momento, comencé a relacionarme con los estudiantes ciegos de la misma forma en que lo hago con mis alumnos de las escuelas públicas.

La invitación a participar en este simposio era para exponer sobre la orquesta institucional, pero me di cuenta de que debía abordar las etapas iniciales de formación musical, como estimulación temprana, pre-básica y primer ciclo básico, ya que la orquesta es sólo la etapa final del proceso de enseñanza musical e instrumental. Como dato anecdótico, quisiera señalar que en las escuelas municipales en donde trabajo paralelamente, las necesidades económicas influyen al derivar los recursos a otras áreas del conocimiento. Luego de años, todavía espero que contraten al menos a un profesor de cuerdas. Esta circunstancia me motivó a aprender a tocar violín y enseñar aproximadamente a 80 niños a tocar ese instrumento y poder formar también las orquestas institucionales de esos colegios.

Sólo sonrío cuando se señala que colegios como Santa Lucía discriminan a los estudiantes ciegos y de baja visión por segregarlos y no integrarlos al sistema de educación normal, cuando hoy las escuelas públicas están lejos de poder ofrecer las condiciones mínimas para que ellos se integren exitosamente a dicho sistema escolar. En el caso musical, por ejemplo, no hay profesionales para la enseñanza instrumental, tampoco infraestructura y menos la cantidad de horas que se requieren para un proceso educativo serio en este aspecto. De hecho, me entristece cuando se me acercan alumnas de los colegios públicos donde trabajo y me dicen que quieren ingresar al taller de violín. Debo decirles que no, porque no hay más instrumentos en el colegio. Y así, ese posible músico se pierde en el camino.

11.3.- DESARROLLO DEL ÁREA MUSICAL

El proceso de desarrollo del área musical en la Escuela de Ciegos Santa Lucía comienza en estimulación temprana y se extiende hasta octavo básico. Está enfocado al cien por ciento de los estudiantes con o sin talento y es una herramienta eficaz en el desarrollo integral del alumno, así como un complemento ideal para las otras áreas del conocimiento. Desde primero a octavo básico, 53 estudiantes tienen la posibilidad de tocar un instrumento, que se les asigna en modo de concesión, para que lo lleven a su hogar.

11.4.-TALLER MUSICAL DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

En 2009, las profesionales del área de estimulación temprana, me solicitaron una ayuda enfocada, en una primera instancia, en usar la música como un apoyo terapéutico de relajación para calmar a los bebés que se separaban de sus padres mientras duraba la clase.

Posteriormente, usamos la música como una herramienta didáctica de enseñanza en muchas áreas formativas, ya sea para instaurar algunos hábitos o socializar entre los pares. Esta nueva actividad permanece hasta hoy, y tiene una excelente aceptación de los padres y en especial, de los niños.

Estimulación temprana es una etapa fundamental para que los bebés y niños adquieran a través de estímulos musicales, el desarrollo del ritmo, afinación y musicalidad, lo que los preparará de manera óptima para que en etapas posteriores interpreten un instrumento musical con facilidad y naturalidad.

La experiencia ha demostrado que la música, además de entregar beneficios artísticos en cada niño, desarrolla habilidades sociales y cognitivas, preparándolos para las etapas posteriores de enseñanza. La música genera una instancia favorable de comunicación e interacción social, mientras se escuchan los sonidos de la guitarra y el canto del profesor, cada niño muestra su carácter y personalidad libremente, pero alrededor de un foco que los congrega. Cuando hacemos música nos cohesionamos, el compartirla grupalmente genera sentimientos de bienestar y confianza, creando lazos sociales que ayudan a mostrar nuestras emociones.

Es mágico cuando repentinamente un bebé que está en una actitud pasiva y recostado, escucha el sonido de las cuerdas de la guitarra pulsadas por el profesor y su actitud corporal y expresión facial cambian. Se levanta, y se acerca con un claro objetivo: dirigirse en dirección hacia donde se emite el sonido, guiado por su sentido auditivo.Esta sola acción produce una complicidad social en torno a la música. En sólo unos minutos, tengo a Sofía, de un año de edad y protagonista de esta experiencia, parada y apoyada en mis rodillas pulsando con sus deditos las cuerdas. Mariana, fiel asistente a este taller, baila al son del ritmo de las canciones, mientras Franco percute con una de sus manos sobre la madera de la guitarra.Mientras sucede este hermoso momento musical, los pequeños son observados por sus orgullosas madres, quienes los alientan en cada instante disfrutando los pequeños avances. Este es sólo un precioso ejemplo de los beneficios de la música usada como herramienta educativa.

Imagen 1: proceso didáctico del autor del capítulo

En la escuela, los niños me llaman el mago musical, y me encantaría serlo de verdad para poder llevar la música a una mayor cantidad de niños en estas etapas del desarrollo.En estimulación temprana, iniciamos la verbalización de las notas musicales, que de paso incentiva el lenguaje verbal en los bebés. Ellos imitan secuencias melódicas cortas, de no más de tres notas musicales, subiendo y bajando los tonos, que son parte de una estructura melódica.

A esta pequeña melodía, le agregamos el sonido de los fonemas, especialmente las vocales que estimularán el balbuceo musical, además de la afinación, ritmo y musicalidad. Ejemplo de micro melodía: Do, Re, Mi, Re, Do. Cada nota se canta con una silaba, conformada por una consonante acompañada de una vocal. Ejemplo: Lu, Lu, Lu, Lu, Lu (las cinco silabas corresponden a las cinco notas musicales de la micro melodía). Es de suma importancia usar las vocales, especialmente en la etapa inicial de enseñanza, para que los niños aprendan la técnica del buen uso de la voz. Esta pequeña melodía la usamos como calentamiento vocal lúdico y como un juego, usando la guitarra como apoyo de afinación y ritmo.

Después se cantan una serie de canciones lentas y rápidas con un volumen bajo y alto, con distintos ritmos, para continuar incentivando la musicalidad interior en cada niño de forma entretenida. Mientras canto, Mariana, de dos años, mueve su cuerpo rápidamente al ritmo de las corcheas tarareando la melodía de la canción. Sofía gira alrededor mío explorando las partes de la guitarra y sintiendo los sonidos desde distintos ángulos. Antonella, de tres años, canta la letra de las canciones muy afinadamente y con un ritmo perfecto. Al centro de la sala, tenemos una caja mágica de instrumentos y accesorios de percusión, que los niños usan para emitir y escuchar sus sonidos. Estos son algunos ejemplos de actividades que contribuyen en el crecimiento musical.

En esta etapa estimulamos el ritmo, graficando en palabras las figuras rítmicas. Usamos el "voy" para que los niños internalicen la duración de una negra y el "corro", que corresponde a la duración de dos corcheas. Tienen que cuadrar perfectamente los tiempos o pulsos de las silabas con la duración de las notas musicales, para que el ejercicio de entrenamiento rítmico funcione. Ejemplo:

- ***Una negra= 1 tiempo (aprox. 1 segundo)***
- ***Voy= 1 tiempo (aprox. 1 segundo)***

Durante este tiempo, he creado distintas melodías y canciones con un propósito educativo. Así, contamos con canciones que favorecen el desarrollo de movimientos corporales desde los pies a la cabeza; algunas permiten ejercitar la expresividad facial, y otras desarrollan la creatividad e imaginación. Enseñamos en forma lúdica los contenidos de otras áreas de matemáticas, lenguaje, historia y naturaleza, con canciones como "Figuras Somos", "Burbujitas" y "Cuidemos la tierra". Ciertamente, estas canciones infantiles aportan un material educativo novedoso y efectivo, incluso para niños videntes.

11.4.1.- TALLER DE MÚSICA EN PRE-BÁSICA

En este nivel, los niños en su mayoría tienen cuatro años de edad. Hoy, en el Colegio Santa Lucía hay 14 estudiantes distribuidos en tres niveles, de acuerdo con su condición académica y cognitiva; más de la mitad están en el colegio desde estimulación temprana.

Pre-básica es la continuación del proceso educativo musical. Aquí se estimula especialmente el aspecto vocal a través del canto, en donde los estudiantes trabajan y aprenden a modular, regular el volumen y matizar su voz; herramienta de comunicación fundamental para el desarrollo en etapas posteriores de su formación, que les permitirá expresarse con claridad entre sus pares, profesores y ámbito familiar. Esto se traducirá en un mejoramiento de su autoestima, carácter y personalidad. Las clases se desarrollan mediante una rutina musical conformada por canciones, juegos musicales y actividades que estimulan del sentido rítmico, tocando diferentes accesorios de percusión.

En un año académico, los niños memorizan y cantan alrededor de 10 canciones, cada una con un aspecto educativo distinto. Es de suma importancia enseñar a los niños técnica vocal, utilizando para ello los fonemas que paralelamente están aprendiendo en su nivel.

Esta rutina musical se realiza durante todo el año académico, dos veces por semana, con una duración de 45 minutos, y está subdividida en ocho secciones, que tienen un orden especialmente generado por la enseñanza de hábitos, que son un complemento a la labor diaria que realizan las educadoras de esta etapa. Cada sección no es estática ni monotemática, sino que varía de acuerdo con las necesidades formativas de los niños. La creatividad está presente en la estructura de la clase. Cada niño aporta libremente con sus opiniones, levantando su mano para respetar al compañero y enriquecer la clase. Es una instancia educativa democrática, obviamente guiada por el profesor. No hay que silenciar a un niño, ya que esto les genera angustia y baja en su autoestima.

Imagen 2: Taller Musical en Pre-básica

Volviendo a lo musical, con la rutina, los niños realizan un viaje, aprendiendo con el canto y los sonidos de las notas musicales, los hábitos de saludo y despedida. Su estructura es:

- Saludo musical: general e individual (estimulo de hábitos sociales y desplante)
- "Vamos a ver quién vino" (estimulo de empatía y hábitos sociales)
- Ejercicios de vocalización con fonemas (aprendizaje de técnica vocal inicial)
- Adivinanza de canciones (estimulo de memoria musical)
- Aprendizaje y memorización de nuevas canciones (estimulo de modulación y matices de la voz)
- Percusiones (estimulo del sentido rítmico)
- Canción de la colación (estimulo hábitos sociales)
- Canción de despedida

Es imperativo que los aprendizajes se expongan ante la comunidad educativa. En general, todas las canciones que los estudiantes memorizan, cantan y bailan, se presentan en alguna actividad extra programática de la institución. Así existe un objetivo que motiva a los niños a esforzarse por aprender y practicar cada canción enseñada.
Cuando los padres ven que sus hijos aprenden y están contentos se genera un círculo educacional virtuoso, beneficioso para el proceso educativo en su conjunto, es decir, para las familias y la institución misma.

11.4.2.-Taller de Música desde Primer a Octavo Año Básico

Hace siete años, la enseñanza instrumental se iniciaba en cuarto básico oficialmente, ya que de primero a tercero sólo se estimulaba a los estudiantes con el canto. Hoy, mantenemos la práctica coral, pero fortalecemos doblemente el estímulo musical, comenzando el proceso de ejecución instrumental desde primero básico. 53 estudiantes,

desde primero a octavo básico, tienen en su jornada escolar la posibilidad de tener clases de instrumento impartidas por nueve músicos profesionales en forma semanal.

Las clases duran 45 minutos y a cada intérprete se le asigna un instrumento musical en comodato para el estudio en el hogar. En esta etapa, los estudiantes están capacitados física y auditivamente, para iniciar el proceso de aprendizaje instrumental, en especial aquellos que han cursado los niveles iniciales de desarrollo musical en nuestra institución, ya que tienen internalizado el sentido rítmico, afinación y sensibilidad para expresarse con la música y compartir ese don con su entorno.

Como misión, el colegio está enfocado en entregar a todos los estudiantes una educación musical de calidad y estable en el tiempo, permitiendo sin distinción que interpreten un instrumento musical y desarrollen sus habilidades artísticas. Es el sueño hecho realidad para un director de orquesta infantil o un profesor de música.

Este año, por primera vez, se inició en primero básico la enseñanza del violín, instrumento base para conformar una orquesta. Para ello, se adquirieron 10 violines con el tamaño apropiado para cada alumno.La mayoría de estos niños han vivido su formación musical desde estimulación temprana, lo que nos ha permitido adelantar en forma natural estos procesos en los estudiantes, cuando recién cumplen los seis años. Esta experiencia formativa musical debiese replicarse sin problema alguno en nuestro sistema educativo formal. Sólo necesitamos compartir estas experiencias para motivar a las autoridades.

Muchas veces me preguntan si es difícil enseñar a tocar un instrumento musical a un niño ciego, respondo que no es más complicado que enseñar a un niño vidente. Son procesos distintos, que recuerdan al docente que no debe encasillar a sus estudiantes durante su formación académica. En estos años, he comprobado que la postura física y la orientación espacial en niños ciegos es la mayor dificultad cuando ellos inician el proceso de aprendizaje instrumental, especialmente en la correcta ubicación de las manos izquierda y derecha, y la posición correcta del instrumento en relación con el cuerpo.

En estudiantes que ven, este aspecto es más sencillo de asimilar, ya que a través del sentido visual rectifican los errores de postura y técnica apropiada solamente con mirar mientras el profesor da las instrucciones. Respecto a la enseñanza del repertorio, la lectura musical es la mayor diferencia entre unos y otros, ya que los alumnos videntes pueden leer y tocar al mismo tiempo, mientras los ciegos deben aprenderse y memorizar las notas musicales y después tocarlas. No obstante, estos dos aspectos no entorpecen el aprendizaje instrumental en personas ciegas, y una vez superados, el avance instrumental se equilibra en comparación con los músicos videntes.

Es probable que el aspecto más relevante, como en cualquier proceso educativo, es que el docente supere las diferencias entre sus estudiantes y busque herramientas que sirvan de apoyo complementario para facilitar y agilizar los aprendizajes necesarios, con el

fin de tocar un instrumento musical. De hecho, si no corregimos aspectos técnicos y de postura física apropiada, al estudiante le costará el doble de trabajo asimilar una técnica correcta si en sus inicios aprendió con errores.

En el ámbito del desarrollo personal, para nuestros estudiantes tocar un instrumento genera un aumento de la autoestima y seguridad, que se refleja en su personalidad. Asimismo, logra mayor valorización entre los pares y, especialmente en sus familias, genera estados de ánimo favorables, relacionados con el placer que produce el compartir la música.

11.4.3.- CORO INFANTIL COLEGIO SANTA LUCÍA

También desde 1º a 4º básico, los estudiantes conforman el Coro Infantil Santa Lucía, instancia artística estable dentro del colegio, que crea un espacio social y trabajo en equipo. A través del canto, los niños desarrollan y fortalecen la musicalidad interior, ritmo y afinación, constituyendo un complemento ideal para quienes aprenden a tocar un instrumento.

La música es una fuente de comunicación, que genera sentimientos de cohesión y refuerza nuestros lazos sociales, además es una gran manera para sincronizar a un grupo de personas en torno a un objetivo. El coro del colegio se presenta en las diferentes actividades extra programáticas que se desarrollan en el establecimiento. Asimismo, participa cada año en el concurso coral Crecer Cantando, que organiza el Teatro Municipal de Santiago junto a la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En esta última instancia, los estudiantes escuchan coros de distintos colegios de Santiago, permitiendo un roce social nuevo y enriquecedor para ellos. Mensualmente, nos visita una cantante lírica que supervisa la labor formativa en la técnica vocal de cada niño que forma parte del coro institucional.

Es muy relevante educar la voz individualmente, para lograr una sonoridad grupal hermosa. Además, en el aspecto social y de desarrollo personal, ser parte de un coro ejercita y pone en práctica hábitos, conductas y valores, como el respeto por el otro, trabajo en equipo, solidaridad y empatía.

11.4.4.- GRUPO DE CÁMARA Y ORQUESTA SONIDOS DE LUZ

Ser parte de una orquesta y compartir momentos musicales con un gran número de personas, tanto en los ensayos como en las presentaciones oficiales, produce un sentimiento de bienestar común y felicidad, por el buen resultado del trabajo en equipo. Esto implica que los integrantes han estado enfocados en conseguir los mismos objetivos artísticos, y eso es sumamente gratificante para uno como director de la agrupación.

La orquesta de la escuela fue creada en 2004 y durante estos años ha estado conformada por distintas generaciones de estudiantes ciegos y de baja visión, quienes han cursado la educación básica en el establecimiento. Actualmente, muchos estudiantes asisten al sistema educacional normal en colegios que cuentan con un plan de integración.

Imagen 3: Grupo de Cámara y Orquesta Sonidos de Luz

En la orquesta, los estudiantes ponen en práctica todos los aprendizajes adquiridos durante el proceso de enseñanza instrumental, además de los avances que han tenido en el ámbito social y de desarrollo personal. El grupo de cámara, a su vez, está conformado por los músicos más aventajados en el aspecto técnico e interpretativo.

El repertorio de la orquesta es su sello distintivo, ya que cada obra está arreglada y/o compuesta especialmente por su director. Las obras comprenden música que va de lo clásico a lo popular, incluyendo bandas sonoras de películas y composiciones chilenas. Por ejemplo, Concierto para Dos Violines y Orquesta, de Antonio Vivaldi; Fuegos de Artificio, de Georg Friedrich Haendel, y Gracias a la Vida, de Violeta Parra, entre muchas otras. El grupo de cámara y la orquesta han realizado más de 200 presentaciones y conciertos por todo Chile, difundiendo la labor educativa de Fundación Luz, entidad sostenedora de este proyecto educativo.

Los estudiantes han sido entrevistados en reportajes para la televisión y medios de prensa escrita, además de documentales, por el interés que genera en nuestra sociedad el tema de la ceguera y, en especial, la interpretación musical de los ciegos

La orquesta es el sueño musical de los intérpretes ciegos, ya que estar en ella significa actuar en vivo y participar de innumerables instancias de socialización entre los pares y, más aún, compartir con el resto de la sociedad su arte, demostrando que son capaces de sobreponerse a su discapacidad a través de la música. El aplauso es reconfortante y nos hace cambiar esa mirada lastimosa hacia los ciegos. Nuestra institución busca eliminar justamente ese aspecto, para lograr que ellos sean observados con admiración.

Creo firmemente que hemos sido capaces de difundir a través del arte musical la labor educativa de la Escuela Santa Lucía y de la Fundación Luz, además de dar a conocer y contribuir a cambiar positivamente la percepción de la ceguera en nuestra sociedad. Como soy un hombre soñador, quisiera formar en el futuro una orquesta sinfónica con 60 estudiantes, que derrochen energía y pasión por la música. Más aún, sueño con que dicha agrupación esté integrada por niños ciegos y videntes, que compartan el amor por el arte de la interpretación musical.

11.5.- CONCLUSIONES

He tenido el privilegio de conducir este proyecto educativo innovador en el Colegio de Ciegos Santa Lucía, y he comprobado que, independiente del nivel social, discapacidad o diferencias de infraestructura, la música es inherente al ser humano y debiera estar presente en todos los procesos educativos de nuestro sistema escolar, idealmente desde la primera infancia.

La música y la enseñanza de la interpretación instrumental constituyen una herramienta educativa eficaz, no sólo en lo artístico, sino en la formación integral de nuestros estudiantes. Lamentablemente, en nuestro sistema educacional tradicional, los tiempos de la música son cada vez menores y se inician en forma tardía. Todavía es un privilegio contar con un instrumento musical, ya que el enfoque se concentra en las áreas de matemáticas y lenguaje.

En forma paralela a mi labor en la Escuela Santa Lucía, trabajo desde hace ocho años en colegios públicos de la comuna de Maipú, en donde he creado y dirijo hasta hoy orquestas y coros infantiles. Esta experiencia me ha permitido comparar y comprobar los beneficios de la música en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Además, las agrupaciones artísticas generan un positivo impacto social y cultural para la comunidad educativa conformada por los profesores, padres y, en especial, los estudiantes, cuyo bienestar actual y futuro constituye la finalidad de nuestra labor como docente.

Sobre los autores

MARISELA PI ROCHA

Licenciada en Pedagogía / Universidad del Estado de Bahía (1995). Posgrado en Psicología de la Educación / PUC-Minas (1998). Maestría en Educación, Filosofía e Historia de la Ciencia / UFBA (2009). IFBaiano Campus de Santa Inés: Profesora Sustituta de Grado en Ciencias Biológicas y Geografía, en las disciplinas didácticas y de Investigación y Enseñanza Práctica II, III y IV y Sociología en Proeja en el modo de conmutación. Organización de eventos tales como: I y II Noviembre Negro, Primera Semana de Biología y Seminario Interno de Educación De/No del Campo en el Valle Jiquiriçá. Profesora colaboradora en las actividades desarrolladas en PIBID y fue parte de la coordinación de PRODOCÊNCIA / IFBaiano / Campus de Santa Inés. Era parte de GENE – Grupo de estúdio de Negros. Participó del Grupo de Extensión y Investigación Chocolate del Valle Jiquiriçá-Ba / IFBaiano / Campus de Santa Inés. Profesora colaboradora y co-asesora en el Curso de Especialización Innovación Social de Agroecología y Economía Solidaria en IFBAIANO / Campus de Bom Jesus da Lapa y participa del Grupo de Laboratorio de Investigación de Políticas Públicas, Ruralidades y Desarrollo Territorial en IFBAIANO Serrinha / Campus. Profesora de la Plataforma Freire - PARFOR / UESB, Campus Jequié /BA, las disciplinas Sociología de la Educación, Psicología del Desarrollo, Fundamentos y Metodología de la Ciencia y la Educación de Jóvenes y Adultos. Miembro del GEHFTIM - Grupo de Estudio Hermenéutico sobre las Familias, Territorios, Identidades y Memorias / Campus UESB / Jequié. Profesora de la Facultad Maria Milza - FAMAM en las disciplinas de Psicología y Educación, Educación e Inclusión y la Psicología del Desarrollo. Profesor de la Facultad de Tecnología y Ciencia - FTC EAD en los cursos de Prácticas Supervisadas I y II en el Grado de Biología; Coordinador y Profesora del Curso de Posgrado en la Metodología Español. Coordinadora Pedagógica del Grado en Biología en la UNEB/UAB. Profesora de la Facultad de Guanambi en los cursos de Grado en Administración de Empresas, Contabilidad y Turismo temas de enseñanza Sociología Aplicada, Relaciones Humanas y la Psicología Aplicada. Desarrolla trabajos de traducción de artículos para el español y simultánea. Participó en Congresos Internacionales en Sevilla / España y Santiago de Chile / Chile. Coordinador de Simposio en Salamanca / España.Google Tradutor para empresas: Google Toolkit de tradução para appsTradutor de sitesGlobal Market Finder. Sobre o Google TradutorComunidadeCelularSobre o GooglePrivacidade e TermosAjudaEnviar feedback

MARIA FÁTIMA DI GREGORIO

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador/UCSal, Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Especialista em: Planejamento pela Faculdade de Educação da Bahia/FEEBA, Análise do Discurso pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Formação em Pedagogia e História. Professora Adjunta nas Universidades Estaduais da Bahia: UESB - Campus /Jequié (História da Educação Brasileira) e UNEB - Campus V /Santo Antônio de Jesus (Práticas Pedagógicas). Atualmente coordena o Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias (GEHFTIM) direcionando suas pesquisas sobre as identidades - individuais institucionais ou coletivas e as formas de construção em contextos e relações sociais. Professora do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, ODEERE/UESB com estudos voltados para o diálogo entre etnias, família, gênero e memória através de processos narrativos com expressões subjetivas e coletivas que se mostram em contextos e temporalidades diferenciadas, pensando as relações entre memória e história, seus efeitos e elementos constituintes dos processo contínuos de

produção e (re) formulação das identidades - tanto individual como coletiva que impulsionam movimentos e formas de luta na sociedade contemporânea.Membro do Conselho Europeu de Pesquisas Sociais da América Latina [CEISAL] e o Instituto de Ibero América da Universidade de Salamanca sendo coordenadora do Simposio Família e Concretização dos Direitos Humanos.

SEBASTIAN ARIEL ROSITTO

Doctor en Derecho", Universidad Nacional de Rosario (Argentina); Doctorando, de la carrera "Doctorado en Ciencias Sociales", Universidad de Deusto (España). Abogado. Coordinador del Programa "Discapacidad y Derechos Humanos", de la Secretaría de Extensión, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y del Área "Discapacidad y Derechos Humanos", del Centro de Investigaciones en Derecho de la Ancianidad, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Fundador y Asesor Permanente de la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Fundador y Secretario del Instituto sobre Derecho de la Discapacidad del Colegio de Abogados de Rosario (Argentina). Disertación en el Máster Internacional en Sociología Jurídica de Oñati (España), tema:"Derecho a la educación universitaria de las personas en situación de discapacidad". Oñati, 25 de enero de 2012. Expositor de la Jornada Especial sobre Derecho de la Discapacidad, organizada por: el Instituto Superior del Profesorado N° 16 de la Provincia de Santa Fe (de formación de Profesores Especiales para Personas con Discapacidad Intelectual, Auditiva y Visual), de Rosario (Argentina). Docente del taller: "Los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", para el Programa "Con (ciencias) en movimiento. La ciudad del nosotros", en el marco del Programa "Integrando" de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 26 de junio de 2014. Evaluador Externo de 7 Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (2011-2013), ciudad de Santa Fe, provincia de Santa Fe, (Argentina). Con 97 participaciones en congresos y jornadas científicas. Con 34 participaciones como disertante y ponente. Con artículos publicados en Argentina, España y Colombia. Integrante de 5 redes de investigación de Argentina e internacionales. Finalista del concurso fotográfico, organizado por el Instituto Nacional Contra la Discriminación, Xenofobia y Racismo (INADI):"La Mirada Diversa" 2008. Reconocimiento Institucional de la Universidad Nacional de Rosario por la obtención de la beca Erasmus Mundus External Cooperation Window de la Unión Europea 2010. Promotor de la "Declaración de interés institucional a la temática de la Discapacidad para garantizar los Derechos Humanos de las Personas en situación de Discapacidad en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario" 2012. Reconocimiento por las actividades realizadas por el Programa: "Discapacidad y Derechos Humanos", por la Secretaría de Extensión UNR y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho UNR 2014. Participación en la "nómina final de candidatos" a Experto, para representar a la República Argentina, en el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CEDDIS) (OEA) 2014. Docente adscripto de las materias Introducción al Derecho, Derecho Civil I, Derecho de la Ancianidad y Políticas Públicas y Desarrollo Local, en la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

MARIA IZABEL DOS SANTOS GARCIA

Doutora/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta/Universidade Federal Fluminense.

LÍVIA COURA BARBOSA

Assistente social pelo Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado (CESEPE) e Pós graduanda em Talentos Humanos pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB).

PALOMA DE LAVOR LOPES

Professora da Faculdade Sul Fluminense (FaSF) e do Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB) e Mestre em Economia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de slamanca, Espalña), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Postitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK). Todos sus estudios aprobación con distinción unánime o distinción máxima. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España) con la Tesis "Epistemología de la Educación Inclusiva", que esta en su fase final.

Imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Gestión de Aulas Heterogéneas, Escuela, Trabajo y Diversidad, Diseño y Elaboración de Proyectos Educativos para las NEE, Arte Terapia, Investigación Educativa, Diversidad y NEE, Didáctica General y NEE, Evaluación para la Diversidad, Bases Neuropsicológicas del Aprendizaje, Currículum, Metodología Cuantitativa y Cualitativa de Investigación, Didáctica de la Lectura, Inv. Evaluativa de la Lectura, Gramática, Expresión Oral y Escrita, Didáctica de la Literacidad I-II, Didáctica del Lenguaje y la Comunicación, Taller de Estrategias para las NEE, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, entre otros.

Director y docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Ha sido académico del Depto de Educación de la Universidad de Chile (ingreso por concurso público), del Depto. de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de Valparaíso (Formación general en Educación Inclusiva) Universidad Mayor (Postgrado), Universidad Internacional Sek (Investigador de la Dirección de Investigación), Universidad de las Américas, Universidad los Leones, Instituto Profesional de Providencia, Instituto Profesional de Chile, AIEP, IPLA. Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado Mejorar la Escuela Inclusiva, así como de más de 45 artículos en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional (Chile, México, Argentina, Brasil, España, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela). Ha coordinado varios libros y cuadernos de investigación.

Ha impartido conferencias magistrales por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para abrir congresos en España, Ecuador (congreso/capacitación del país en fácil lectura y en inclusión), México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, ha integrado paneles de experto en

Neurodiáctica, Fácil Lectura, Educación Inclusiva y Universidad y Discapacidad en México, Perú, Brasil y Argentina y ha contribuido con más de 40 ponencias en Chile, Argentina, Colombia, España y EE.UU.

Actualmente investiga en epistemología de la educación inclusiva, en neurodidáctica y en condiciones académicas y de acreditación institucional para personas con discapacidad en la EIS. Ha dictado capacitaciones de Neurodidáctica y fácil lectura a docentes de Chile, Perú y Ecuador. Como profesor de Artes Visuales en diversos establecimientos educativos de la ciudad de Santiago de Chile. Durante 2015, la RED RESI en apoyo con la DIVESUP le solicitó diseñar y dirigir los Talleres de Educación superior Inclusiva, efectuados en la Ciudad de La Serena, Viña del Mar y Temuco, con el propósito de avanzar en la definición de una conceptualización más oportuna en la materia. Ha sido jurado y evaluador de tesis de pre-grado a nivel internacional, así como, diseñador de modelos educativos y proyectos formativos de Instituciones de Educación Superior.

Miembro de la Red Académica Iberoamericana de Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, de la Asociación Latinoamericana de Sociología y de la Asociación Latinoamericana de Estudios Interculturales. Director en Chile, de la Asociación Internacional de Promotores de Lectura del Perú y Director en Chile de la Asociación Española de Comprensión Lectora (http://www.comprensionlectora.es/)

Director de Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, editada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (http://revista.celei.cl/index.php/PREI).

Miembro Asesor del comité editorial de la Revista Investigación y Formación Pedagógica, editada por el Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón", de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador e Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Venezuela (http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag). Miembro del equipo editorial de la Revista Investigaciones sobre lectura (http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/index), editada por la AECL, España, de la Revista Visión Educativa IUNAES, editada por el Instituto de Postgrado Anglo-Español de México (http://iunaes.mx/revista/), de la Revista Educare, editada por la Universidad Nacional de Costa Rica (http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare), miembro del Consejo Editorial de la Revista ODEERE, editada por el Programa de Pós-graduação em relações étnicas e contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahía (UESB) (http://periodicos.uesb.br/index.php/odeere), miembro del Comié Editorial y Evaluador de la Revista Voces de la Educación (ISSN: 2448-6248), Veracruz, México, miembro del Equipo Editorial de la Revista Inclusión y Desarrollo, editada por la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto), Vicerrectoría Regional sede Bogotá Sur, Colombia (http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/index) y miembro del consejo editorial de la Revista Perspectivas Docentes, editada por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

JULIANA CERUTTI OTTONELLI

Possui Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Franciscano (2007), Pós-Graduação (lato-sensu) em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Regional de Blumenau/FURB (2009), Formação em Psicólogo Perito Examinador do Trânsito pela UNIJUÍ/FIDENE (2010), Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto

Uruguai e das Missões/URI (2014) e Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2016). Possui experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Saúde Pública, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Educacional e em Docência em Ensino Superior. Atua como docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI da UNISINOS; membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GEP da URI e membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia - Políticas Públicas, Saúde e Produção de Subjetividade em Contextos Institucionais da URI.

LUCI MARY DUSO PACHECO

Doutora em Educação. Professora do PPGEDU e Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SANDRA RUBIO GARZÓN

Licenciada en Educación Especial con énfasis en Limitados Auditivos de la Universidad Pedagógica Nacional 19 de Octubre de 1990. Docente titular del Departamento de Cundinamarca en el municipio de Chocontá en la I. E. D. Agroindustrial Santiago de Chocontá en la cual me desempeñe como docente en Educación Especial desde mayo de 1997 hasta noviembre de 2009 y a partir de enero de 2010 como docente en Básica Primaria, manejando en los grupos niños de Inclusión. Procuro mantenerme en constante formación y capacitación que me permita estar actualizada y vigente en el ámbito Pedagógico. Diplomado en Didácticas Flexibles Basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje en la Universidad Pedagógica Nacional 22 de Noviembre de 2014 Diplomado en Educación Inclusiva en el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria 30 de Noviembre de 2007. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Cultural y Social en la Fundación Universitaria Los Libertadores 8 de Junio de 2002. Especialista en Edumática Fundación Universidad Autónoma de Colombia 22 de Febrero1997. Participe en el IV Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Dialogo entre las Disciplinas del Conocimiento hacia una Internacional del Conocimiento en Santiago de Chile 12 de Octubre de 2015. Delegada en la IV Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial en La Habana Cuba 21 de julio de 1995.

GLENDA DURÁN CARO

Glenda Durán Caro, Madre de seis hijos, Profesora de Estado en Biología y Ciencias, Magister en Políticas Educativas, Orientadora Educacional y Consejera Vocacional, Especialista en Trastornos Conductuales en Educación Básica y Media, Experto en Mediación y Resolución de Conflictos. Especializaciones en Afectividad y Sexualidad, Preveción, en Técnicas Psicoeducativas y Terapéuticas para el abordaje de pérdidas y duelos de individuos y familias y en implementación de Normas de Calidad y mejora continua. Fundadora y Presidenta Directorio de Fundación Eres, organización con foco en la Inclusión Social. Sus principales acciones tienen como objetivo, desde un enfoque de derecho, facilitar el desarrollo de la autonomía y la incorporación protagónica de las personas en situación de discapacidad a los distintos espacios de participación ciudadana, facilitar el tránsito hacia la vida independiente a partir de estrategias que releven y respeten sus opiniones,

necesidades e intereses. Coautora en la publicación "Plan de Superación Profesional y su efectividad en el desempeño profesional docente" y de diversos artículos en área de Educación. Asesora Educacional en Gestión organizacional e Inclusión Educativa. Miembro del Consejo Comunal de Organizaciones de la Sociedad Civil de la Comuna de La Reina, Consejero del Servicio Nacional de la Discapacidad de la Región Metropolitana, Miembro del de Rotary Club La Reina Alta.

ALEJANDRO MOGROVEJO GUERRA

Cuenta con estudios sobe Curso Control de Calidad para Supervisores, Ascal Chile, Contabilidad General (U. de Chile Les Halles), año 1998. Técnicas de Preparación y Evaluación de Proyectos de Inversión (U. de Chile Les Halles), año 1999. Se ha desempeñado como Jefe Administrativo, en Constructora Tenenge – Belfi, años1986 – 1989, Jefe de Obras, Constructora Iván Montt, años 1990 – 1995, Montaje de Planta de Hormigón, para Ready Mix, Defensa Fluvial, Representación de Empresa Carbomet Industrial, Integrante de un equipo de personas, ciegas y de baja visión, en GAM, Centro Cultural Gabriela Mistral. Mediador Cultural, en Arte, visitas guiadas Proyecto Hapto, Marzo 2014 Julio 2015.

MARCELA BUSTAMANTE MARÍN

Profesora de Educación General Básica mención Trastornos del Aprendizaje. Cuenta con estudios en Neurociencia, Aprendizaje y Neuroeducación. Por más 8 años se ha desempeñado como docente aula regular impartiendo clases de Religión, lengua, Matemáticas y Artes en Snatiago y Lampa. Durante 2015 fue coordiandora de CELEI.

ALEJANDRO CARO PALACIOS

Director Orquesta y Coro Colegio de Ciegos Santa Lucía. Compositor y concertista en Guitarra Clásica. Diplomado en Dirección de Orquestas Infantiles y Dirección Coral. Hoy, se desempeña como director de Orquesta y Coro en el Colegio de Ciegos Santa Lucía, y las escuelas públicas Germán Riesco y Reina de Suecia. Paralelamente a su carrera, ha compuesto diversas obras para guitarra y para orquesta, las cuales han sido interpretadas por destacados músicos del panorama nacional en distintos escenarios y festivales de composición.

ISBN: 978-956-362-344-4

La obra que el lector tiene en sus manos es fruto de una ardua empresa intelectual que, no debe ser fetichizada como liviana o reduccionista, más bien, debe concebirse como un dispositivo contra-hegemónico de tipo creciente, para pensar las solvencias epistémicas que interseccionan entre las unidades analíticas de *ideología, invisibilidad y dominación*, las que a través de los marcos epistémicos institucionalizados, tienden a consolidar un discurso de denuncia que débilmente cuestiona y posiciona en el centro de su agenda intelectual, cuestiones relativas a los modos de producción del conocimiento y los mecanismos que construyen al funcionamiento del mismo. En este sentido, interrogar el pensamiento que piensa la inclusión, sus *habladurías teóricas* y su relación con la discapacidad, constituye una empresa compleja, particularmente, porque la figura de la discapacidad en su pre-discurso, representa su *reduccionismo político por excelencia*. En este sentido, el colectivo de intelectuales que ha participado de ésta edición, desde sus respectivos campos y posiciones epistémicas, han desarrollado un cuestionamiento amplio, diverso y extenso a los modos clásicos de abordar la inclusión, la discapacidad, la invisibilización y la dominación. En particular, se cuestiona la presencia de un pensamiento fantasmal, acrítico y hegemónico que incluye a las mismas estructuras que generan procesos de exclusión, documentando de esta forma que, la lucha por la inclusión y su acción política, consolidan una serie de *ficciones ideológicas y políticas* que afirman la presencia del modelo neoliberal y bipolítico en todas las dimensiones de la educación.

Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad, es el resultado del Simposio número 14, coordinado en el marco del IV Congreso Internacional del Conocimiento, Cultura y Tecnología, efectuado entre el 9 al 14 de octubre de 2015, en la Universidad de Santiago de Chile, Chile.

EDICIONES CELEI

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLISIVA

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile