

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

35

MAYO
AGOSTO
2013



INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD
Saberes y prácticas



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*



Decisio disemina saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados de manera que se facilite su transferencia a la esfera del saber hacer. Dichos saberes pueden provenir de la investigación educativa o de la experiencia acumulada en proyectos de desarrollo.

Decisio publica tanto números temáticos como números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a profundizar y problematizar sobre un tema. También se encuentran diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas, noticias y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los trabajos que se consideren para publicación en *Decisio* serán breves, precisos, claros y relevantes. Cada trabajo no tendrá más de cuatro páginas impresas (cinco páginas en el original enviado por correo electrónico, con alrededor de 2,500 palabras en total, escrito en fuente Times New Roman de 12 puntos). Se evitarán las notas a pie de página y referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema de que se trate y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable de las lecturas, de ser posible en español, que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. En todos los casos se procurará proporcionar al lector las indicaciones necesarias para conseguir tales lecturas (correos electrónicos, páginas web, etc.).

Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la **Introducción** y la discusión de los **Resultados** son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate.

Decisio desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

Los trabajos deberán enviarse con un resumen y una semblanza biográfica del autor o autores, cada uno en aproximadamente 100 palabras. Todos los materiales publicados en *Decisio* pueden ser reproducidos de la manera que más convenga a los usuarios, citando la fuente.





María Gracia Sánchez Seco
(Madrid, España, 1980-)

Autorretrato, 2009

Ceras sobre cartón, 70 x 50 cm.

© Fundación Síndrome de Down de Madrid (FSDM)

Todos los derechos reservados.

Estudia en los colegios Haití, Fundación Gil Gallarre y María Inmaculada. En 2000 ingresa en el Taller de Dibujo y Cerámica del C.O. Fray Bernardino Álvarez. Ha ganado varios premios de pintura y cerámica. En 2003 expone en la galería Morgan; en 2006/2007 participa en el *Grand Tour* de la Fundación Claves de Arte; en 2006 gana el Primer Premio en el concurso de la FSDM; en 2008 expone en la Galería Montsequi; en 2011 participa en la exposición *Arte sin filtro* en Casa de Vacas; en 2012 participa en la exposición *Barrio de las Letras* en Decoración y en 2013 gana el Primer Premio en el Concurso Internacional de Pintura de la FSDM.

En *Autorretrato* la artista se imagina y se plasma desde el amor por la vida que expresa su imagen. Esta obra obtuvo Segundo Premio en el XVII Concurso Internacional de Pintura de la Fundación Síndrome de Down de Madrid (FSDM).

Decisio agradece a la FSDM la autorización para la reproducción de la obra.

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Inclusión y diversidad. Saberes y prácticas | Editora invitada: Denise Quaresma da Silva

- 2 Carta de la Dirección General
- 3 Dificultades y resistencias para la inclusión escolar
Los peligros del diagnóstico
Denise Quaresma da Silva | Brasil
- 10 La diversidad como punto de partida
Construyendo prácticas curriculares inclusivas para la alfabetización de personas jóvenes y adultas
Margareth Fadanelli Simionato | Brasil
- 15 La configuración de procesos de in/exclusión en la educación de jóvenes y adultos
Sandra dos Santos Andrade, Maria Cláudia Dal'Igna y Dagmar Estermann Meyer | Brasil
- 20 La inclusión de estudiantes con síndrome de Down
Apuntes desde la perspectiva de los profesores en el contexto brasileño
Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto | Brasil
- 25 Inclusión y diversidad
Promoviendo la accesibilidad de personas jóvenes y adultas sordas en la educación superior
Paulo Fossatti, Gilca Maria Lucena Kortmann y Simone van der Halen | Brasil
- 31 Participación de perros en la asistencia a estudiantes con necesidades especiales
Vera Lucia Felicetti y Rosalina Moro Klagenberg | Brasil
- 36 La informática y la inclusión de personas jóvenes y adultas ciegas en la enseñanza superior
La accesibilidad web como estrategia para la inclusión digital y cultural
Patrícia Kayser Vargas Mangan | Brasil
- 42 De los baños a las aulas
Capturando grafitis para hablar sobre diversidad sexual y de género en la escuela
Christiane Sperling | Brasil
- 48 El discurso de estudiantes negros/as acerca de la política de cuotas en una universidad pública brasileña
Denise Macedo Ziliotto y Maria Cristina Lunardi Kern | Brasil
- 55 Inclusión juvenil y prácticas educativas en el trabajo cooperativo
Cleber Gibbon Ratto y Joel Luis Dumke | Brasil
- 60 Testimonios
Pedagogía de la inclusión en Paulo Freire
Palabras de un discípulo
Balduino Antonio Andreola
Pre-texto para configurar un proyecto sobre Pedagogía de la Comunidad
Virginia Paula Porras
- 71 Abstracts
- 75 Acerca de los autores
- 78 Reseñas bibliográficas
- 82 ¿Ahora qué?

Directora General del CREFAL

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

DENISE QUARESMA DA SILVA

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

EUGENIA NAYELI VALENCIA HERREJÓN

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

FotografíaFUNDACIÓN PASO A PASO,
AMÉRICA ARZATE, JESÚS BASTIDAS,
CARLOS BLANCO, BRENDA NAVARRETE**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>cfemandez@crefal.edu.mx**Ventas**

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

mtapia@crefal.edu.mx

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00

www.crefal.edu.mx

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 35, mayo-agosto 2013. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 750 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Carta de la Dirección General del CREFAL

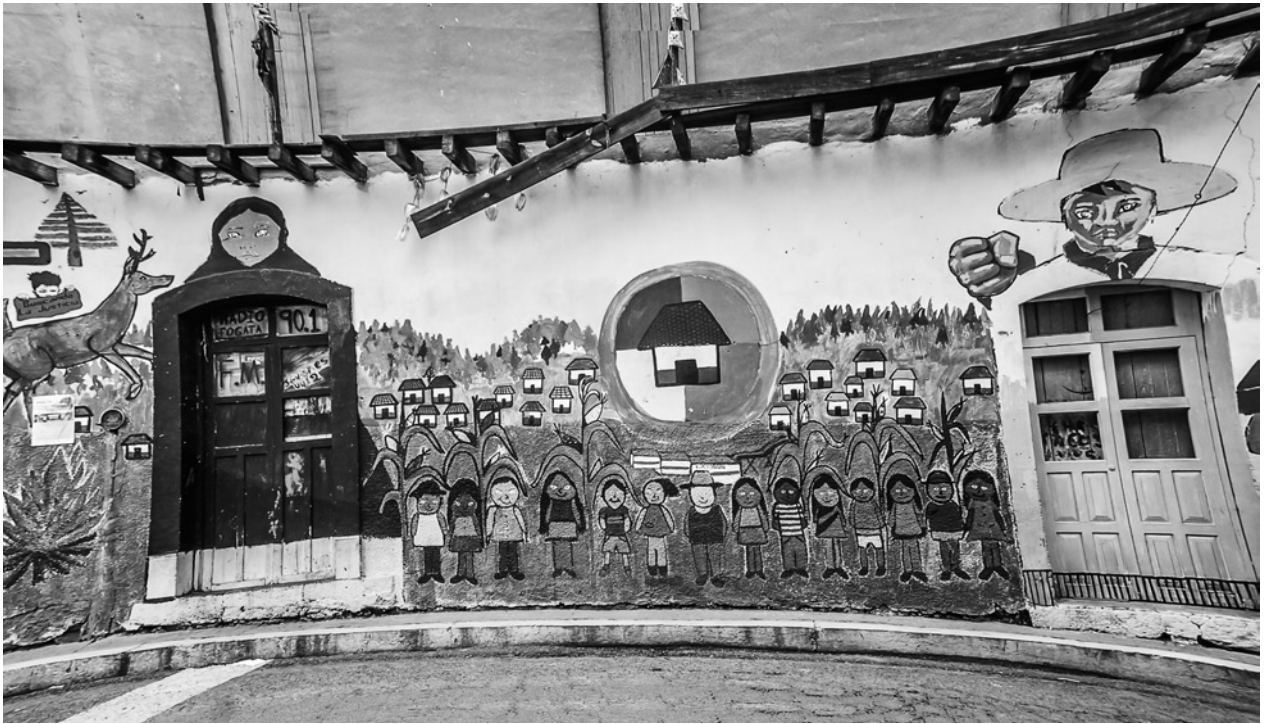
El tema de la inclusión en la educación de jóvenes y adultos revisa especial importancia para un organismo internacional como el CREFAL, con una larga trayectoria de trabajo impulsando prácticas educativas más cercanas a las necesidades reales de las comunidades de la región latinoamericana y del Caribe. Lograr tal cercanía depende en mucho del desarrollo de formas innovadoras de volver más accesible la educación a jóvenes y adultos, sin importar su condición social, económica o personal.

Este número de la revista *Decisio* incorpora artículos diversos mediante los cuales se dan a conocer prácticas educativas que hacen una valiosa aportación al objetivo de lograr una educación más accesible. Así, se nos advierte acerca de la importancia de lograr un conocimiento real de las necesidades de las personas por formar, que trascienda los prejuicios y limitaciones de diagnósticos apresurados o basados en esquemas rígidos; y también se nos presentan experiencias educativas que parten de la diversidad, con lo cual hacen posible procesos de alfabetización y enseñanza-aprendizaje más inclusivos; asimismo, se presentan experiencias de inclusión educativa con alto impacto, mediante las cuales se beneficia a estudiantes con necesidades educativas especiales de diferente índole.

Lograr la inclusión educativa requiere de creatividad e innovación en los métodos y formas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como muestra de ello, incorporamos en este número de *Decisio* artículos que presentan, por ejemplo, la experiencia del uso de la informática, de la expresión gráfica y de los animales domésticos como un medio para apoyar en la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades especiales. Por otra parte, se evidencia que la reflexión del tema de la inclusión también debe incorporar la cuestión de las identidades socioculturales, así como las mejores formas de motivar a la juventud en las actividades educativas a través de la alternativa ofrecida por el trabajo cooperativo.

Esperamos que este número de *Decisio* resulte ilustrativo para nuestros lectores en cuanto al tema de la inclusión en la educación de jóvenes y adultos. Es sin duda un tema de gran vigencia en nuestra región latinoamericana y del Caribe, pues hoy día existe una gran deuda por saldarse en el tema de la inclusión, no sólo en materia educativa, sino en todos los diferentes aspectos del desarrollo social, de modo tal que pueda elevarse el nivel de calidad de vida de niños, jóvenes y adultos de nuestras comunidades.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: América Arzate Delgado.

Dificultades y resistencias para la inclusión escolar

Los peligros del diagnóstico

Denise Quaresma da Silva

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil

Universidade Feevale | Novo Hamburgo, Brasil

denisequaresmadasilva@gmail.com

Introducción

La educación inclusiva constituye actualmente uno de los mayores desafíos del sistema educacional. Originalmente, la expresión educación inclusiva surgió a partir de las demandas de profesionales del área de la educación especial y de las reivindicaciones de familiares y estudiantes con necesidades educativas especiales para el ingreso en las escuelas regulares, y no solamente en las escuelas especiales.

A partir de esta exigencia, resulta habitual escuchar relatos de innumerables educadoras y educadores sobre sus experiencias de inclusión. Quienes trabajamos en instituciones de enseñanza tenemos

nuestras propias historias sobre ello. Siempre tenemos algo que contar. Son historias que hablan de aciertos, desafíos, equívocos, alegrías, malestares, cambios, angustias, sonrisas, tristezas, conquistas, frustraciones y aprendizajes.

Frente a la demanda de (re)pensar la diversidad para construir escuelas más inclusivas es casi imposible evadir la necesidad de cuestionar nuestras nociones con relación a esta temática, que en la práctica escolar cotidiana abarca aspectos políticos, culturales, éticos, sociales, psicológicos, médicos, filosóficos y pedagógicos.

Cuando hablamos de inclusión, una de las perspectivas de trabajo que más dificultades genera es el trabajo con personas que poseen alguna deficiencia física o mental. En muchos diccionarios se define “deficiente” como aquello que es incompleto o errado. Personas que nacieron con algún tipo de enfermedad que dejó secuelas, o las que sufrieron mutilaciones por causa de accidentes o enfermedades, son llamadas deficientes. Las clasificaciones para destacar la deficiencia pueden ser múltiples: personas portadoras de deficiencia (PPD), personas con necesidades especiales (PNE), sin embargo, toda reflexión con relación a lo que abarcan los conceptos, es una tarea difícil. Por un lado, encontramos una preocupación por la exactitud semántica, y por otro, el cuidado para no herir susceptibilidades o asumir posturas no éticas. La expresión “portador/a” se considera inadecuada, pues la persona con una deficiencia no es portadora de la misma, ya que portar algo transmite la idea de que en cualquier momento se puede abandonar el objeto portado. No es el caso de la deficiencia, pues ésta constituye una condición humana, en muchos casos irreversible. Por tanto, podemos pensar en personas con alguna deficiencia, pero no portadoras.

Percibimos en la literatura algunas tentativas de definición, no obstante, resulta conveniente evitar conceptualizaciones que sean incorporadas al propio ser (ontológico), o a la persona. La deficiencia es una situación de vida que, aún constituyéndose en estado permanente, no debe definir jamás las características personales. No existe la persona deficiente. A veces es nuestra propia incapacidad de trabajar con este grupo lo que puede convertir a una persona con alguna deficiencia en una persona deficiente.

La sustitución del término “portador” por “personas con deficiencia”, ha venido ganando espacios a través de la Declaración de la ONU sobre los Derechos Humanos Fundamentales de las Personas con Deficiencia. Frente a esta propuesta, la Secretaría de Derechos Humanos de la República de Brasil estableció oficialmente en 2010 las terminologías legales aplicadas a las leyes sobre el tema, instituyendo la expresión “personas con deficiencia”.

O sea, la persona no es deficiente, posee una deficiencia. Aunque socialmente se cambie el discurso en la búsqueda de un vocablo más adecuado, resulta necesario observar que lo más importante es producir una ruptura en los patrones discriminadores, conservadores y prejuiciados.

El paradigma de la educación inclusiva surgió a partir de este movimiento constante de demandas y transformaciones. Cuando nos encontramos con estudiantes con deficiencias surgen innumerables dudas y posiciones desencontradas que han venido marcando los avances de Brasil en esta área. Encontramos quienes defienden las ventajas de la inclusión en la enseñanza regular y quienes cuestionan su viabilidad y resultados. De este modo, el proceso de inclusión de estudiantes con deficiencias en la enseñanza regular implica, en la práctica, reanalizar cuestiones complejas que sólo serán resueltas a partir de profundas reflexiones y considerando aspectos multifactoriales presentes incluso a lo largo de la historia educacional.

Podríamos decir que el discurso y las propuestas escolares inclusivas en Brasil, evaluadas desde un punto de vista formal, han sido positivas. La Constitución Federal de 1988, que significó un gran salto en términos educacionales en Brasil, respalda y propone avances significativos para la educación escolar, y establece la promoción del bien de todos, sin prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad, y cualquier otra forma de discriminación, garantizando también el derecho a la igualdad con relación a la educación. Este derecho, de acuerdo con la legislación vigente, debe buscar el desarrollo pleno de la persona, su preparación para la ciudadanía y su calificación para el trabajo. Por esta razón, toda escuela debe atender los principios constitucionales sin excluir a ninguna persona.

La Constitución de Brasil de 1988 también determina que el deber del Estado con la educación será alcanzado mediante la garantía de atención educacional especializada a personas con deficiencias, preferiblemente en la red general de enseñanza. Por tanto, en la concepción inclusiva, la atención especializada debe estar disponible en todos los niveles

de enseñanza, de preferencia en la red regular, desde la educación infantil hasta la universidad. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, en su artículo 59, también indica que los sistemas de enseñanza deben ajustar los currículos, métodos y recursos específicos para atender las necesidades específicas de estudiantes con deficiencias, reafirmando lo planteado en la Constitución y creando igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela.

No obstante, el problema (y al mismo tiempo su punto neurálgico) se encuentra en las condiciones estructurales de la enseñanza brasileña, afectada por un grupo de carencias y limitaciones profesionales. Por tanto, una cuestión es, legalmente, querer, proponer y estimular, y otra, de hecho, poder. La legislación educacional brasileña destaca, con todas las letras, una educación inclusiva, no obstante, la realidad escolar, principalmente en las escuelas públicas, evidencia la inexistencia de condiciones para la instrumentación pedagógica de este proyecto.

Pensando en estas (im)posibilidades, rescato y traigo una experiencia de supervisión de trabajo de una psicóloga escolar que revela nuestras dificultades para interactuar con lo diverso, con lo poco habitual, o tal vez con aquello que nos han dicho que no es normal, moral, o humano. Aquella experiencia me mostró que las barreras para la inclusión muchas veces son más subjetivas que físicas. Nuestra ansiedad por encuadrar, clasificar y pronosticar las reacciones y aprendizajes de cada estudiante pueden volverse contra cualquier aspiración de construir escuelas inclusivas.

Y entonces, ¿ella es o no es psicótica?

El relato que comparto con ustedes muestra específicamente las dificultades, resistencias e (im)posibilidades para la inclusión escolar frente a un diagnóstico de psicosis infantil. Estas dificultades afectan a todo el personal educativo que actúa en el contexto escolar y exige una posición que trascienda el conocimiento científico, una posición frente a las diferencias donde encontramos realmente la ética

humana. Surgen, de estas posiciones —asumidas o no, dichas o no dichas— la conducta humana en su sentido más verdadero: el respeto al deseo del otro y a la constitución subjetiva de cada persona, lo que destaca la posibilidad de pensar en una ética de la inclusión y sus implicaciones. Incluir no significa crear escuelas especiales para quienes poseen alguna deficiencia. Tampoco significa colocar una silla extra en el aula regular. Incluir no significa simplemente estar. Incluir exige crear condiciones y posibilidades de estar y permanecer, todos y todas, con dignidad.

En la clínica y en las escuelas percibimos con frecuencia niños o niñas con dificultades en el proceso de simbolización que nos presenta, reiterada e insistentemente, una interrogante: ¿será que es psicótica? Para esta pregunta podemos suponer dos posibilidades de respuesta: un *sí* definitivo, o una negativa, que no sería definitiva.

Esta pregunta, concretamente en el caso que relato, me fue realizada por una psicóloga escolar que en la época atendía la red municipal de escuelas de enseñanza primaria de una ciudad de descendientes alemanes, en el sur de Brasil. Contaba la psicóloga en las sesiones de supervisión que en varias ocasiones fue llamada por una profesora que se quejaba de una niña de nueve años, solicitando que la psicóloga pudiese dar alguna solución para lo que ocurría: la niña comúnmente defecaba en la sala de clases, contaminando el ambiente con un olor horrible y a veces pasaba sus heces por las paredes, como si estuviera pintando.

Le pregunté a la psicóloga qué pensaba y respondió: —sólo puede ser psicótica, mi Dios, qué hago ahora, no sé nada de psicosis ni cómo actuar. Parece que es frente a estos casos cuando hablar de inclusión no es tan sencillo.

La psicóloga escolar me explicó que la niña era la menor entre nueve hermanos y que se quedaba en casa solamente con los padres, ya muy viejos, y que sólo hablan alemán, sin conseguir dialogar en casa en portugués, que es el idioma de la escuela. Cuenta que la niña va a la consulta generalmente con muy mal olor y le pregunto cómo conduce la sesión, si la niña juega o dibuja. Expresa que la niña juega con

ella. Insisto en saber si la niña fantasea o si crea y contesta que no sabe, que a la niña le gusta mucho jugar dominó, cartas y otros juegos, pero en verdad, no consigue soportar el mal olor que la pequeña expele.

Carla, como voy a llamarla, es una niña muy expresiva. En la primera visita que hice a la escuela, el grupo fue dividido en subgrupos para una presentación de teatro. Comenzó la presentación y la niña de pronto aparece participando como la lectora del texto inicial. Leyó perfectamente y vibraba con los diálogos de los compañeros. Cuando terminó la presentación, les dije que como espectadora me había quedado pensando en un juego que me gustaría proponerles: intercambiar los personajes entre ellos, ya que conocían todo el texto, y presentar la obra nuevamente sin ensayo. Aceptaron de inmediato. Conversaron entre ellos, definieron los papeles y Carla aceptó fácilmente el nuevo personaje, riendo con la nueva situación.

En otra ocasión, el grupo estaba ensayando en el patio de la escuela para una presentación que tendrían en un evento público. Estaban montando una coreografía de una música alemana. Era una danza divertida, donde niños y niñas formaban parejas y danzaban siguiendo el ritmo de la música. Carla participaba sin dificultades y alegremente. Cuando estaba terminando el ensayo, les dije que tenía una propuesta: ¿cómo funcionaría la danza si los niños cambiaran de lugar con las niñas, intercambiado los movimientos? Rieron mucho y aceptaron el reto al instante. El resultado fue muy diferente y a la vez medio extraño. Ahora las niñas comandaban los pasos y los niños seguían los movimientos. Observé atentamente a Carla, que participaba de la misma forma que los demás, riendo mucho también y percibiendo el cambio de roles.

El *veredicto* obtenido a partir de las observaciones realizadas fue que Carla no era psicótica, pues jugaba, simbolizaba y asumía roles diferentes en los juegos. Me percaté que junto al dictamen también ganó fuerza la creencia en la posibilidad de poder hacer algo y esto, a mi entender, ayudó a que la niña pudiera reestructurarse.



Terapia de la alegría. Tercera mención en el Concurso de Fotografía 2011 de la Fundación Paso a Paso. Fotografía: María Alejandra Rangel. Protagonista: Arcángel Silveira. Mérida, Venezuela. Sobre la foto: Arcángel es mi hermano de 15 años. En esa foto se puede apreciar la alegría y emoción de Arcángel al ver el caballo que está a punto de montar.

La psicóloga, asumiendo una función materna, comenzó a preparar actividades con el objetivo de demarcar el cuerpo de Carla, unas veces jugando, derramando agua de una pequeña piscina o pintando y delimitando con marcas el cuerpo de la niña dibujado en tamaño natural en papel o en el suelo. Posibilitó, de esta forma, que Carla pudiese apropiarse de su saber sobre sí, su cuerpo y sus deseos. La profesora, actuando conjuntamente, le enseñó que diariamente debería, en un mismo horario, ir al baño y permanecer sentada en el sanitario por un tiempo leyendo alguna historietita. Le prestó libros interesantes y esta táctica, después de un tiempo, comenzó a funcionar, demarcando el cuerpo de la niña a partir de esta función e incorporando un hábito en su día a día, una disciplina necesaria para el funcionamiento de su cuerpo y para la convivencia social, pero a

partir de la tutela y el control de Carla. Así su cuerpo fue delimitado y demarcó además otros territorios.

También hubo cambios significativos con relación a la psicóloga, que pasó del desespero de tener que tratar una niña psicótica, a asumir el tratamiento de Carla.

La psicosis infantil es un campo extenso y al mismo tiempo no se dice mucho sobre ella. Ciertamente existe la posibilidad de que se agraven los síntomas de Carla, configurándose una psicosis, pero lo que me parece más productivo de discutir y llamar la atención es hasta dónde la (im)posibilidad de tratar con una psicosis puede generar horror y angustia en una psicóloga y, por extensión, en toda la escuela.

El diagnóstico, estratégicamente anunciado, consolidó la expectativa de avances en la niña y creó condiciones para invertir y apostar en Carla, que avanzó mucho con relación a sus comportamientos iniciales. Las intervenciones pedagógicas realizadas por la profesora fueron fundamentales, así como el trabajo desarrollado por la psicóloga. ¿Habría sido igual su postura ante la confirmación de un diagnóstico de psicosis infantil?

El poder del diagnóstico para in/excluir

Es necesario reflexionar sobre las implicaciones que puede tener para la inclusión cualquier diagnóstico, evaluación o dictamen, sea psicológico, médico, psiquiátrico, jurídico o pedagógico, y sobre los cuidados para no rotular-clasificar-encuadrar y, consecuentemente, sentenciar-segregar-renunciar. Es posible constatar que síntomas, diagnósticos, leyes y dictámenes son construcciones histórico-culturales y una evidencia clara de ello son las continuas y crecientes clasificaciones y modificaciones del Código Internacional de Enfermedades y de los códigos penales.

Un diagnóstico es fundamental para auxiliar a la persona porque diagnosticar también supone visualizar potencialidades; sin embargo, constantemente debemos pensar en su finalidad, pues una vez pronunciado, este rótulo tiende a tornarse algo rígido que sentencia y proyecta vidas en vez de posibilitar

intervenciones necesarias para una existencia más digna.

No pocas veces los diagnósticos, dictámenes o conclusiones científicas han transformado prácticas en enfermedades y comportamientos en síndromes, creando fronteras entre lo normal y lo anormal que producen posturas prejuiciadas en las escuelas. De igual forma, la ciencia jurídica ya ha transformado algunas prácticas sexuales en delitos y crímenes. No podemos obviar, por ejemplo, que las cotidianas situaciones de discriminación racial, de clase o de género que tienen lugar en las escuelas, muchas veces son legitimadas a partir de afirmaciones científicas.

La inclusión escolar no sólo puede verse amenazada por este tipo de diagnósticos que forman parte de la rutina de diferentes especialistas de la medicina, la psicología, el derecho o la pedagogía. Existen otros diagnósticos tan peligrosos como los especializados: los diagnósticos morales, otra forma de clasificación y evaluación socio-cultural de comportamientos que en ocasiones puede aparecer superpuesta o complementando un diagnóstico o dictamen científico o viceversa.

Tanto los diagnósticos especializados como los morales pueden crear estigmas sobre las personas que no encuadran o no se ajustan a determinados patrones, normas, estilos o expectativas. Los estigmas serían marcas despreciativas que buscan evidenciar el desvío, dándole visibilidad para servir de aviso a los normales de que deben mantenerse alejados de la persona impura, indigna y merecidamente excluida, como expresa Stuart Hall, un reconocido académico del campo de los estudios culturales. A partir de la atribución-identificación de la marca, el sujeto es desacreditado en sus potencialidades, pasando a no ser más identificado por su carácter individual, sino de acuerdo con su marca.

Lo no aceptado o no tan valorado dentro del sistema de significaciones hegemónicas en cada contexto cultural o grupo da lugar al estigma que marca a las personas negras, con deficiencias, pobres, homosexuales, ancianas, obesas, a las mujeres, a los hombres poco fornidos, a las adolescentes embarazadas, a estudiantes que aprenden más lentamente,

entre tantas otras. Los estigmas transitan todo el tiempo por los espacios escolares y es nuestra tarea, como defensores/as de la inclusión, identificarlos permanentemente, cuestionarlos, debatir sobre ellos e identificar los mecanismos que los pueden estar legitimando y (re)produciendo. Todo esto necesita ser revisto o re-significado a través de una pedagogía social y de nuestro compromiso como educadores con las transformaciones sociales.

Detrás de todo estigma se encuentran relaciones de poder que evidencian los esfuerzos de determinados grupos por desacreditar prácticas o rasgos de otros. Son disputas constantes por ganar reconocimiento y legitimación en detrimento de otros y es difícil que alguien consiga escapar de ellas, pues habitualmente transitamos por diferentes espacios, grupos e instituciones con opiniones y reglas diversas. Por tanto, en algún momento, cualquiera de nosotros puede vivenciar una situación de exclusión. Sin embargo, el tema que aquí nos ocupa no es la posibilidad de acceder y de inclusión en todos los espacios o grupos, lo cual creo que de hecho sería muy difícil. La cuestión central aquí es la inclusión en el espacio escolar y ese sí es un derecho esencial e inviolable.

Algunas propuestas para la acción

¿Qué podemos hacer para que la escuela pueda consolidarse como un espacio inclusivo? ¿Cómo promover escuelas abiertas a la diversidad? ¿Cómo conseguir que la escuela se re-invente constantemente para que no existan situaciones de exclusión, burla o discriminación?

No tengo recetas que definan paso a paso lo que debe hacerse. Ni siquiera tengo en mis manos las respuestas para todas estas preguntas. No obstante, puedo afirmar que la re-inención de las escuelas para promover la inclusión exige resignificar nociones y creencias entre los equipos docentes sobre rasgos personales, comportamientos y prácticas. Esta es una condición que no se da por sí sola. No hay cómo imaginar un proceso exitoso de inclusión

escolar sin el apoyo, capacitación y acompañamiento continuo al personal docente y no docente. En ocasiones este acompañamiento debe ser realizado por especialistas de otras áreas, confirmando el carácter interdisciplinar que también suponen los procesos de inclusión educativa. No debemos olvidar que para la gran mayoría la demanda de inclusión apareció durante el ejercicio de la profesión, sin que tuvieran una formación curricular previa. Incluso en la actualidad, la inclusión aún es incipiente en los contenidos pedagógicos de las instituciones de formación de docentes. Tampoco podemos esperar que quienes trabajan en la docencia sean super-especialistas con dominio suficiente para actuar frente a las múltiples deficiencias y alteraciones existentes.

Por supuesto, la necesidad de capacitación del personal docente tampoco puede convertirse en una justificación personal para enmascarar nuestras resistencias hacia la inclusión, o nuestros propios prejuicios con relación a rasgos y prácticas que consideramos anormales o inmorales. Podemos, como docentes, tener el derecho a pensar e interpretar el mundo de diversas maneras, pero esto no puede impedir la instrumentación de una política estatal y la garantía de derechos humanos, como la inclusión y la no discriminación. Esta puede ser una situación muy tensa para quien piensa que los indígenas son personas primitivas, que no tienen capacidad para aprender; para quien se opone al respeto a la diversidad sexual; para quien no admite que una adolescente embarazada continúe en la escuela porque es un mal ejemplo; para quien es inaceptable tener en su aula a una estudiante con síndrome de Down; para quien opina que una persona ciega no puede trabajar, una sorda no puede comunicarse, y así sucesivamente. En estos casos en que no conseguimos producir rupturas con formas de pensar dogmáticas, rígidas, clasificadoras, discriminadoras y excluyentes, y no vemos posibilidades de ver el mundo y a las personas desde otras perspectivas, tal vez sea pertinente preguntarnos si escogimos la profesión correcta.

Otro aspecto importante es tener en cuenta que la inclusión no es una meta; es una práctica cotidiana,

una actitud, una postura ética de alerta permanente frente a cualquier situación que desvalorice a alguien como persona o limite sus posibilidades de aprender. Esta premisa no sólo implica que las clases y otros momentos educativos sean adecuados o ajustados a las más diversas necesidades del estudiantado para garantizar su acceso y permanencia en la escuela; requiere también revisar los contenidos y materiales didácticos para evitar privilegiar determinadas prácticas, identidades o grupos, y desacreditar otros. Muchas veces nos encontramos con textos, imágenes u otros recursos pedagógicos que refuerzan significaciones hegemónicas o ignoran la diversidad humana. En estos casos, su uso puede ser también una oportunidad para llamar la atención hacia quienes no aparecen, y dialogar con el estudiantado sobre por qué no aparecen y cuáles son las implicaciones de estas omisiones. Por ejemplo, cuando se habla de ciencia o política y vemos casi exclusivamente imágenes de hombres, es posible aprovechar la situación para explicar por qué no aparecen mujeres en las imágenes y reflexionar sobre la discriminación de género. Es importante también que podamos crear o producir materiales didácticos para trabajar la diversidad y las diferencias en nuestras clases, ya sea sobre diferencias entre los ritmos de aprendizaje o diferencias religiosas, corporales, mentales, sexuales, raciales, étnicas, de clase, de residencia, entre otras. Materiales que auxilien para debatir sobre el respeto a la diversidad humana como condición esencial para una cultura de paz.

A pesar de llamar la atención hacia situaciones que pueden frenar o atentar contra las aspiraciones de promover prácticas inclusivas, no puedo ignorar que existen innumerables ejemplos de docentes y otros profesionales que apuestan cada día en el crecimiento humano y que ven esperanza y oportunidades donde otros tal vez sólo ven limitaciones y tropiezos. Considero que en general las personas son sensibles unas con otras y esto se evidencia en el cotidiano de nuestras ciudades agitadas y atribuladas, donde encontramos frecuentemente personas ciegas o con dificultades de locomoción que encuentran apoyo en una mano desconocida para cruzar la calle.

La propuesta de este número temático es precisamente presentar experiencias o ejemplos positivos de inclusión en contextos educativos diversos para que puedan servir de referencia o estímulo a quienes trabajan en la educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica. Son saberes construidos a partir del desafío constante de pensar en otras alternativas y de innovar para extender o posibilitar la educación. Son saberes de quienes no se rindieron frente a las adversidades y demostraron que lo humano puede ser un universo de infinitas posibilidades.

Lecturas sugeridas

- MARCHANT, C. (2009), "Sobre reformas, integración-inclusión y exclusión educativa: reflexiones a partir de la experiencia española", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 15-25, en:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art1.pdf>
- GINÉ I Y C. GINÉ (2001), "Inclusión y sistema educativo". Ponencia. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo", Universidad de Salamanca, España, en:
<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- QUARESMA DA SILVA, D. (2012), "La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil", *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 16, núm. 1, pp. 178-199, en:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100008&lng=pt&nrm=iso





Fotografía: Jesús Bastidas Reggio.

La diversidad como punto de partida

Construyendo prácticas curriculares inclusivas para la alfabetización de personas jóvenes y adultas

Margareth Fadanelli Simionato

Centro Universitário Metodista IPA | Porto Alegre, Brasil
marga.fada@hotmail.com

Introducción

La diversidad es un aspecto inherente a las acciones educativas e influye directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comprender y considerar la diversidad como factor de enriquecimiento grupal en la perspectiva de construcción de un currículo inclusivo, exige realizar intervenciones pedagógicas diferenciadas cuando se trata de la educación de jóvenes y adultos. En este artículo proponemos reflexionar sobre este tema, sus implicaciones y contribuciones

para la docencia, y presentamos algunas recomendaciones para la promoción de aprendizajes en los alumnos de la educación de jóvenes y adultos.

El gran desafío que se presenta en Brasil con relación a la educación de jóvenes y adultos (EJA) es auxiliar a los alumnos a inscribirse en el mundo de forma autónoma, consciente y activa, y no sólo a escribir sobre el mundo. Una educación de calidad es un derecho de todos, sin embargo, garantizar este derecho es un reto que impone decisiones innovadoras,

tanto en el campo de las políticas públicas como en el campo de la didáctica, en la forma de preparación y mejoría de las prácticas pedagógicas. En ese contexto, la EJA trae consigo una diversidad de sujetos, culturas, religiones, creencias, clases, etnias y costumbres. Reconocer esta diversidad como potencial de transformaciones, y a partir de ella promover el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas y diferenciadas para todos, es un desafío permanente. Incluir, en este sentido, es posibilitar que los actores de la educación se tornen sujetos de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, trabajar con la diversidad no es una tarea de las más fáciles para nosotros, educadores y educadoras. La diversidad se evidencia en el cotidiano escolar a través de la presencia de profesores y alumnos de las más distintas procedencias étnico-raciales, edades y culturas. Educar en la diversidad significa enseñar en un contexto educacional en el cual las diferencias individuales y las diferencias entre los miembros del grupo son promovidas, destacadas y aprovechadas para flexibilizar y enriquecer los contenidos curriculares que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación de jóvenes y adultos avanza hacia la inclusión de los sujetos en el campo social, de la mano del gran desafío de garantizar sus aprendizajes, socialización y permanencia en los espacios ofrecidos, incorporando los recursos y adaptaciones que sean necesarios.

No podemos pensar la educación de jóvenes y adultos fuera del contexto histórico amplio, dejando a un lado las intrínsecas relaciones existentes entre educación y sociedad; entre trabajo, educación y mercado de trabajo; sociedad y política; así como las implicaciones de las relaciones de poder que trascienden al currículo. Esas relaciones están presentes en la educación de jóvenes y adultos y en ellas se perciben constantemente imbricaciones de fuerzas que producen y acentúan desigualdades, así como sus contradicciones. Es entonces en esas contradicciones, que podemos vislumbrar la educación como un campo de posibilidades.

Algunos presupuestos necesarios

Nuestro desarrollo y nuestra humanidad se construyen a partir de nuestras interacciones con el mundo. A partir de ese contacto producimos nuestra cultura y construimos nuestros conocimientos. Convivimos en diferentes contextos sociales en los cuales nos insertamos a partir de las más diversas situaciones de aprendizaje, permeadas por procesos de mediación y significación. En este sentido, el alumno de la EJA no llega a la escuela “vacío”; trae consigo un conjunto de representaciones construidas a lo largo de su existencia, de sus vivencias, de su constitución como ser social, perteneciente a un determinado contexto, cultura y medio social. Por tanto, es pertinente cuestionar el currículo escolar a partir de la práctica pedagógica subyacente a la diversidad y preguntarnos cómo ha sido pensado el tema en los diferentes espacios sociales, principalmente en el ámbito de las articulaciones entre capital y trabajo: ¿cómo podemos interactuar pedagógicamente con la diversidad? ¿Cuál es el lugar que ocupa la diversidad en el cotidiano de la escuela? ¿Es éste un tema transversal del currículo o forma parte del núcleo común? ¿Cuáles son sus implicaciones para las relaciones que se establecen en la educación de trabajadores en la perspectiva de una educación unitaria?

Para Gramsci (2000), las prácticas de una educación unitaria no pueden ser uniformes y centralizadoras. Aunque es necesario que estén centradas en la participación activa del alumno, dichas prácticas sólo pueden existir si están asociadas a la vida. Por esta razón, es necesario que el significado de los contenidos esté lo más conectado posible a la realidad del alumno.

En el contexto de las relaciones entre educación y trabajo, específicamente para el alumno de la EJA, hay que considerar la creciente precarización de las condiciones de trabajo y la preocupante cuestión del desempleo estructural. Es imprescindible tener en cuenta la gran influencia que los procesos productivos ejercen aún hoy sobre la organización escolar y sus implicaciones en la selección de los currículos y sus relaciones con la diversidad. Lo que se observa es que nuevos clichés permean el vocabulario

pedagógico, tales como flexibilidad, empleabilidad, emprendedurismo, polivalencia, competencia, entre otros, lo que denota una concepción estrechamente asociada a una lógica dirigida al ciudadano productivo. O sea, se propone formar un nuevo tipo de trabajador con una multiplicación en la oferta de oportunidades educativas, sin embargo, la mayoría de las veces ésta carece de sentido para sus destinatarios.

Las profundas transformaciones que tienen lugar en el proceso de trabajo han provocado discusiones acaloradas en el campo de la educación y la escuela; pero lo que hoy se presenta no consigue dar cuenta de las demandas de estas nuevas configuraciones. El actual proceso de trabajo polariza competencias, admitiendo en un extremo una élite de trabajadores y en el otro extremo a la gran masa que desempeña trabajos cada vez más precarizados en diferentes niveles.

Estudiar continuamente pasa a ser una exigencia para mantenerse activo en el mercado. Frente a este panorama, se percibe un movimiento de trabajadores que retornan a la escuela a través de la EJA, buscando beneficios que piensan que la escuela puede darles: ascensión social e inserción profesional. Pero lo que esos alumnos encuentran muchas veces es una escuela sin preparación para atender a este público y su diversidad. En la mayoría de los casos, las propuestas curriculares no se ajustan a la realidad, a las implicaciones de los cambios en el ámbito laboral y a la preeminencia de pensar en una escuela donde el trabajo sea comprendido como principio educativo. Para entender el proyecto educativo de una sociedad y los currículos presentes en las escuelas, es necesario observar el principio productivo de esa sociedad.

Esta propuesta curricular que se ha venido construyendo persigue la democratización de las oportunidades en este nuevo mundo del trabajo que se configura actualmente. Una propuesta en que sea posible crear prácticas emancipadoras en la sala de clases, con un abordaje inclusivo, abierto a la diversidad, que promueva una ruptura en las prácticas pedagógicas homogéneas configuradas con un contenido, un tiempo y una actividad igual para todo el grupo. El currículo para jóvenes y adultos necesita

ser repensado en la perspectiva de la construcción de la ciudadanía para que se conviertan en sujetos de su propio proceso de conocimiento, en un proceso de educación permanente, prestando atención a la diversidad que los rodea.

¿Cuál es entonces la comprensión que tenemos del sujeto de la EJA para hablar sobre prácticas pedagógicas diferenciadas? Partimos del presupuesto de que las discusiones sobre el currículo incluyen debates sobre los conocimientos escolares, las prácticas y procedimientos pedagógicos, valores, identidades y relaciones sociales, así como las propias identidades de nuestros alumnos. Los educandos nunca fueron ignorados en las propuestas curriculares, sin embargo, la cuestión es desde cuál perspectiva fueron y han sido vistos. La diversidad trasciende el conjunto de diferencias. Hablar sobre diversidad significa abordar la construcción histórica, social y cultural de las diferencias que están asociadas a las relaciones de poder, a los procesos de dominación y colonización. Por este motivo no podemos dejar de tener en cuenta la construcción de identidades, las desigualdades y las luchas sociales.

Es en el cotidiano escolar que las concepciones curriculares toman vida. En el caso de prácticas curriculares inclusivas para la diversidad, no significa trabajar para grupos especiales, porque así también estamos excluyendo; lo que debemos hacer es trabajar con ellos para la construcción de la autonomía y de la concepción de sujeto de conocimiento y del mundo que el currículo engloba. Es necesario estar atentos a lo que ocurre en el día a día de la sala de clases para que a través de la voz de los sujetos implicados en el proceso educativo, podamos reflexionar sobre los conceptos y los presupuestos que subyacen en los aprendizajes producidos y vivenciados en la EJA. La escuela, como espacio de conocimiento para estos sujetos, puede contribuir, con sus procesos emancipadores, a que los proyectos de vida sean problematizados. La escuela puede ser uno de los espacios donde tenga lugar la conquista de la autonomía en estos sujetos, teniendo presente que esta conquista es procesual y duradera, y que se construye en la lucha constante y colectiva.

Recomendaciones para la acción

A partir del presupuesto de que muchos alumnos de la EJA en proceso de alfabetización se encuentran transitando por un momento de rescate de su autoestima y construcción de su autonomía, presentaremos a continuación algunas recomendaciones:

- a) El trabajo es una dimensión central en la vida de las personas y de los alumnos de la EJA y está impregnado de valores, saberes, afectos, sufrimientos, amores, identidades personales y profesionales y proyectos de vida. Incorporar las vivencias de trabajo de los alumnos en las intervenciones pedagógicas tiene relación con sentimientos de pertenencia a la escuela, condición necesaria, aunque no suficiente, para que alguien continúe estudiando. La escuela es un espacio privilegiado donde las relaciones de poder y de conocimiento se entrecruzan y adquieren nuevos significados. Para estos alumnos, combinar trabajo y educación en su cotidiano es una verdadera odisea; ellos precisan conciliar el tiempo de trabajo con el tiempo de estudio y el tiempo de vida. El profesor debe estar atento a estas situaciones a la hora de planificar sus intervenciones pedagógicas.
- b) Promover espacios diferenciados de aprendizaje donde el alumno tenga flexibilidad de horarios, para dar cuenta de su condición de trabajador-estudiante, con propuestas de tareas vinculadas con su realidad, que promuevan entender de forma profunda la organización de las diferentes prácticas culturales, la construcción compartida de significados, la internalización de los modos de hacer, pensar y producir la cultura.
- c) Mapear las condiciones culturales específicas de los alumnos, por ejemplo: al hablar de alumno trabajador, ¿a cuáles tareas efectivamente realizadas nos estamos refiriendo? ¿Qué grado de responsabilidad este alumno expresa en la conducción y ejecución de las tareas en el cotidiano del mundo del trabajo? En las tareas desempeñadas

de forma colectiva o individual, ¿cuál es la historia ocupacional, experiencias, conocimientos previos, formación profesional y proyectos para el futuro que el grupo de alumnos posee? ¿Cuál es la historia concreta de tránsito por la escuela y por cuáles procesos de exclusión pasó el grupo de alumnos? ¿Con cuál tecnología ellos tienen proximidad y qué tipo de acceso tienen? Preguntas como éstas extienden la comprensión de este grupo cultural específico, enfatizando algunas cuestiones centrales que, en general, no son enfrentadas en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. Al crear espacios para que el joven y el adulto hablen de sí, de lo que hacen y cómo hacen su trabajo, cómo sienten las relaciones que construyen en el cotidiano de su trabajo, se abren nuevas posibilidades y alternativas de incluir estos contenidos en las intervenciones pedagógicas en las aulas.

- d) Investigar junto a los adultos cuál es el lugar de la lectura, de la escritura y de sus memorias matemáticas en su vida actual y cuál es el lugar de la escolarización en su vida futura. Los procesos de rememoración que ocurren en el contexto del aula ultrapasan la psicología individual y avanzan hacia el campo de lo colectivo. Promover este recordar su propia historia escolar, da a estos jóvenes y adultos la oportunidad de significar un pasado que los une bajo la misma identidad cultural en una acción convergente de aproximación entre los alumnos en el contexto diverso en que se encuentran. Esta propuesta de rememoración permite que el alumno ocupe la posición de sujeto, pues le posibilita movilizar escenarios y complicaciones del contenido escolar, de la escuela como institución, de los procesos de exclusión semejantes y los recoloca como sujetos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde al narrar sus experiencias, las tipifican y caracterizan en un tiempo pasado, construyendo un sentido de su historia de vida.

e) Reconocer las diferencias no es exaltar las desigualdades. Somos todos diferentes, nunca desiguales. Promover debates y discusiones sobre este tema, utilizando textos de carácter social, aproxima y promueve el trabajo con la diversidad en el aula. La escuela tradicional propone la producción de textos que después nadie lee, y estos textos no les interesan a los jóvenes ni a los adultos. Para avanzar, además de esto, es necesario que el profesor organice un plan de trabajo para que los alumnos tengan claridad de los contenidos y etapas de enseñanza y aprendizaje por las cuales van a pasar. Este plan debe ser flexible, con una organización previa que conduzca a la ejecución, cambiando y adecuando siempre que sea necesario, a partir de un permanente proceso de evaluación. Este plan deberá estar constituido por tres partes: la primera se refiere al tema del proyecto, el grado o nivel en el cual se realizará, el inicio y duración de los materiales utilizados, las situaciones problema abordadas, las aproximaciones con las narrativas de los alumnos y las etapas previstas para su realización; la segunda incluye los datos correspondientes al tipo de texto que será estudiado y producido (autor, objetivo, ortografía, puntuación, concordancia, etc.); en la tercera parte, constan los contenidos de otras áreas implicadas y las actividades que se pretende realizar con relación a los temas y situaciones problema seleccionadas. Es importante, durante el transcurso de estas etapas, que el profesor haga registros de la historia vivenciada por el grupo para organizar pedagógicamente la trayectoria y resignificar contenidos y aprendizajes vividos.

Educar en la diversidad significa enseñar en un contexto educativo donde las diferencias individuales y entre los demás elementos del grupo de clases son destacadas y aprovechadas para enriquecer y promover la flexibilización del currículo prevista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, la educación de jóvenes y adultos se configura como una alternativa para el rescate de la ciudadanía de los alumnos y de su saber y hacer pedagógico. El desafío que nos interpela es el de garantizar el aprendizaje, la socialización y la permanencia de este alumno en sus espacios pedagógicos.

Lecturas sugeridas

- GRAMSCI, A. (2000), *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*, vol. 2, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HADAD, S. (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Brasil*, Pátzcuaro, CREFAL, en: http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/cooperacion/descargas/informes_nacionales/brasil_portugues.pdf
- RUMBO ARCAS, B. (2010), "La profesionalización de la educación de personas adultas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 54, núm. 4, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3492Rumbo.pdf>
- VILLAR, C.E Y M.F. LÓPEZ (2007), "Alfabetizar(se)nos: caminos y recorridos", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44, pp. 77-97, en: <http://www.rieoei.org/rie44a05.pdf>

La discriminación es la única arma que tienen los mediocres para sobresalir.

Guillermo Gapel. Profesor y abogado argentino, 1980- .



Fotografía: América Arzate Delgado.

La configuración de procesos de in/exclusión en la educación de jóvenes y adultos

Sandra dos Santos Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre, Brasil
sandasantosandrade@gmail.com

Maria Cláudia Dal'Igna

Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo, Brasil
mcdaligna@hotmail.com

Dagmar Estermann Meyer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre, Brasil
dagmaremeyer@gmail.com

Introducción

Este artículo enfoca la configuración de procesos de in/exclusión en la educación de jóvenes y adultos. Para reflexionar sobre esa cuestión, utilizamos resultados de una investigación desarrollada con estudiantes de entre 15 y 27 años, de la educación de jóvenes y adultos de una escuela estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

La discusión está fundamentada en dos presupuestos: el primero indica que “juventud” es un concepto polifacético y disputado, que viene siendo definido y problematizado de diferentes formas en muchos campos de estudio. Así, las múltiples posibilidades de discurrir sobre la juventud no pueden ser tomadas como una verdad o como una realidad vivida del mismo modo por todos/as, como si fuera

la juventud una categoría homogénea. En esa dirección, investigadoras como Andrade (2008) enfatizan la necesidad de mirar a las juventudes brasileñas y sus peculiaridades, comprendiendo que existen muchas y encontradas formas de definir y vivir la juventud, las cuales son configuradas por múltiples marcadores sociales, tales como clase, género, sexualidad, raza, generación y escolaridad; el segundo presupuesto resulta del primero. Tales marcadores producen modificaciones importantes en las formas de definir la juventud y configuran procesos de in/exclusión vividos por los/as jóvenes en diferentes momentos de su vida. Inclusión y exclusión son procesos relacionales y no autoexcluyentes, pues un mismo individuo puede vivirlos al mismo tiempo. Así, con el objetivo de poner en cuestión la fórmula inclusión *versus* exclusión, algunas investigadoras crearon la expresión *in/exclusión* (Lopes y Dal'Igna, 2007; Lopes *et al.*, 2010).

La configuración de un proceso de juvenilización en la educación de jóvenes y adultos

A lo largo de dos años de investigación, fue posible identificar la configuración de una problemática en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en el contexto brasileño: el proceso de juvenilización en las clases de educación de jóvenes y adultos. En el primer año, buena parte de los/as alumnos/as de la clase de la cuarta etapa (lo que correspondería al cuarto año) poseía edad superior a los 27 años, estaba casada, tenía hijos/as y una vida profesional activa; en el año siguiente, entre los 17 alumnos/as de la clase, apenas tres tenían más de 27 años de edad y 64 por ciento de los/as alumnos/as eran jóvenes hasta los 20 años de edad.

El proceso de juvenilización de la EJA parece ser más común en escuelas públicas y entre las clases populares, pues es donde los/as jóvenes viven situaciones de in/exclusión de modo más frecuente. En la escuela investigada, la mayoría de las plazas en la EJA era destinada a los/as jóvenes estudiantes de la enseñanza regular diurna con desfase edad/año.

Su ingreso se hacía por medio del pasaje directo, lo que llamamos de migración del turno diurno para el nocturno. En razón de eso, la escuela enfrentaba algunas dificultades: extensa lista de espera de personas que aguardaban una plaza en la EJA; gran dificultad en elaborar un método adecuado de selección de las personas que concurrían a las plazas; oferta restringida de la modalidad a los adultos, a causa del aumento de la atención a la población más joven, entre otros. Pero, ¿cómo se configuró ese proceso de juvenilización de la EJA?

Primero apuntamos el fenómeno de la llamada *onda jovem* (ola joven); en segundo lugar, la reducción de la edad legal para ingreso en la EJA; en tercero, la caracterización de la enseñanza diurna como la enseñanza de la infancia; y, finalmente, el presupuesto de la EJA de incluir en el sistema escolar a jóvenes migrantes de la enseñanza "regular" como posibilidad de aceleración de los estudios para los jóvenes con distorsión edad/año. Todos esos fenómenos no son estancos y no ocurren de forma unilateral o, todavía, linealmente. La separación de esos fenómenos ha sido hecha solamente para fines analíticos, pues sabemos que se intersectan y se atraviesan, y que son constituidos por discursos de diferentes campos del saber: político, legal, pedagógico, psicológico y antropológico, entre otros.

A continuación, discutimos brevemente los fenómenos citados:

1. Importante crecimiento de la población entre 15 y 24 años en Brasil en la última década del siglo XX. Internacionalmente, el fenómeno es conocido como *baby boom*; inició hacia finales de la Segunda Guerra Mundial y se prolongó hasta el final de los años 1960. Al llamado segundo *baby boom*, que ocurrió, incluso en Brasil, en la década de 1980, se puede asociar el aumento de la natalidad en función del período reproductivo de las mujeres nacidas en el primer *baby boom*, y así sucesivamente. Contribuyeron con ese aumento de la natalidad transformaciones ocurridas en prácticas sanitarias, condiciones de vivienda, creación de campañas de salud, oferta de vacunas y

antibióticos y la consecuente reducción de las tasas de mortalidad infantil. En ese período fueron registradas tasas de crecimiento poblacional realmente altas, del orden de un 6 por ciento al año.

2. Incremento del número de jóvenes con matrículas en la EJA en la primera década del siglo XXI en Brasil. Los datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) publicados en 2007, evidencian el acentuado número de alumnos de la EJA en el país, con edades que varían de 15 a 24 años. De los cuatro millones 900 mil jóvenes matriculados en la EJA (enseñanza primaria y secundaria), aproximadamente dos millones 500 mil corresponden a esa franja etaria. El número es bastante elevado en todo el Sudeste, en comparación con otras regiones. A pesar de ese aumento, datos de la Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD), divulgados en 2003, muestran que 68 millones de jóvenes y adultos trabajadores brasileños con 15 años o más no habían concluido la enseñanza primaria, y que apenas seis millones (8.8 por ciento) estaban matriculados en la EJA.
3. La reducción de la edad legal para el ingreso en la enseñanza primaria de la EJA de 18 a 15 años de edad, según Parecer N. 774/99, emitido por el Consejo Estadual de Educación (CEE), en consonancia con las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley N. 9.394/96 - art. 37 38). La EJA no fue creada con el objetivo de acoger jóvenes en migración directa de la enseñanza regular diurna para la nocturna, sino a fin de acoger jóvenes que, por causas diversas, hubieran quedado un período fuera de la escuela, aguardando la edad legal para el ingreso en la modalidad. La disminución de la edad legal puede, pues, haber funcionado como un estímulo al abandono de las clases regulares de enseñanza, no sólo para los/as estudiantes sino también para la propia administración/organización escolar, que ve en eso una posibilidad de *transferir problemas* y ampliar plazas en la enseñanza diurna. Creemos

que, basada en el soporte de la ley, la población de la EJA irá configurándose como un público cada vez más joven.

4. Los primeros años de la enseñanza primaria regular diurna se han caracterizado como la enseñanza de la infancia, de manera que los/as jóvenes desde 15 años son encaminados a la EJA, como una manera de mantener esa característica. Con tal medida supuestamente disminuye el volumen de estudiantes en desfase en la enseñanza regular, y se abren plazas para un gran número de niños que están fuera de la escuela. Así, parece que el niño continúa siendo el foco central de las propuestas educacionales, una vez que el sentido atribuido a la noción de atención integral a sus necesidades tiene la intención de garantizar su formación plena, así como la disminución de individuos poco escolarizados en el futuro, en consonancia con el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA). De esa manera, problemas que todavía incomodan a la sociedad brasileña, como el analfabetismo y el analfabetismo funcional, podrían ser vencidos o corregidos en aquello que sería tomado como su origen, su propia razón de ser: la infancia. Se interpreta, a partir de eso, que los/as estudiantes con distorsión de flujo en la enseñanza regular están estorbando la educación de los niños que no presentan desfase, como apuntaron los propios jóvenes.

Educación de jóvenes y adultos y procesos de in/exclusión

En busca de promover la inclusión, la LDB pretende atender a una demanda creciente de los jóvenes por educación, corrección de flujo y capacitación para el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, pretende mantener sobre la EJA una forma de control, por medio de la delimitación etaria y del énfasis en los exámenes, entre otras estrategias.

La aceleración de la EJA, por ejemplo, que condensa un año en un semestre, colabora mucho para la descalificación social de ese tipo de enseñanza, ya

que la caracteriza como “simplificado” y con ello excluye a los estudiantes de algunas posibilidades de acceso profesional, como concursos públicos, por ejemplo. La aceleración en sí no constituye un problema, al contrario; entendida de forma adecuada puede auxiliar en la recuperación del flujo escolar de muchos/as jóvenes en el país e incentivar la permanencia en la escuela. La cuestión es que se mantiene el mismo currículo de la educación básica para todas las modalidades, los mismos contenidos escolares y la misma metodología, pero se desarrolla en menos tiempo, ya que la EJA sigue los dispositivos legales para la enseñanza primaria de modo general. Se perciben, con eso, convergencias y divergencias entre los diferentes discursos que se dicen inclusivos.

Sandra: ¿Tú no habías pensado en venir para la noche?

Felipe: No.

Sandra: ¿No? ¿No te sentías bien?

Felipe: No, no estaba sintiendo bien también, porque yo era el único mayor de la clase, estudiaba con los pequeños, entonces me pareció mejor pasar para la noche.

Sandra: ¿Qué edad tenías?

Felipe: Yo tenía 15.

Sandra: ¿Cómo era tu relación con los compañeros pequeños?

Felipe: ¡Qué sé yo! Tenía vergüenza de estudiar con ellos por la tarde.

Lo que nos dice Felipe, de 15 años, muestra que los fenómenos antes mencionados, y ya relatados en la literatura y en los documentos que instituyen la enseñanza de la infancia, son problemas que enfrentan las escuelas públicas. Al mismo tiempo, se constituye en un sufrimiento para los/as jóvenes que verbalizan la experiencia de estar en desfase edad/año, a través de sentimientos como vergüenza e

inadecuación, cual si estuvieran fuera de lugar, pero sin saber cuáles lugares pueden ocupar.

Luan, de 15 años, es otro ejemplo. Cuando es cuestionado sobre por qué se fue a la EJA, contestó: “Porque no me gusta quedarme con los pequeños”. Añadió también que vivió diversas circunstancias de conflicto y que se controlaba para no agredir a los compañeros por sus provocaciones. Para nosotros, no es exactamente la edad la que está en cuestión, sino lo que la diferencia etaria representa para los/as jóvenes en desfase. Desde esa perspectiva, la diferencia se transforma en un problema, pues los alumnos/as en desfase, con bajo desempeño escolar, pasan a ser vistos como aquellos/as que están ocupando una plaza y que impiden que otros niños y niñas ingresen en la escuela. Además, se refuerza la individualización del fracaso y la comprensión de que el/la alumno/a es portador de un fallo, de un *déficit*, pues el problema de aprendizaje es atribuido a él/ella.

Al ser interpelados por esos discursos, los/as jóvenes de la EJA también asumen la educación escolar como algo natural e imprescindible. Para ellos/as, la escuela sirve para enseñar a *saber*; un saber que no es posible de ser apre(he)ndido en otro lugar; reafirman y legitiman así el saber escolarizado como aquél que es validado socialmente. La escuela sigue siendo vista como aquélla que puede sacar al joven de la sumisión y de la ignorancia, la que es capaz de producir ciudadanos libres de la opresión que producen las relaciones asimétricas de poder. Se asume también la funcionalidad de la escuela como la instancia que ayuda a conseguir un empleo, a tomar el autobús, a arreglarse en el día a día, a firmar un papel etc. He aquí su más fuerte aspecto inclusivo. Son situaciones contradictorias e inconexas, principalmente cuando queda en evidencia que la EJA todavía figura en el escenario nacional como un lugar menos privilegiado de educación, no raras veces deslegitimado como enseñanza de hecho y socialmente poco valorado.

Consideraciones finales

Apuntamos que la juvenalización de la EJA, aunque no sea un tema nuevo, se mostró redimensionada

en esta investigación y aún más intensificada en el contexto social en el que vivimos. Examinamos ese hecho como algo que viene gradualmente interfiriendo y modificando la configuración de esa modalidad de enseñanza y las nuevas relaciones que en la escuela se establecen en función de eso. Tales relaciones producen tanto inclusión como exclusión, y a ellas se agregan dimensiones como género, clase y etnia, dado que los procesos de in/exclusión ocurren de modos diferentes para jóvenes mujeres/hombres, blancos/negros, jóvenes/adultos. Para finalizar, sugerimos al lector algunas consideraciones desde lo que fue expuesto hasta aquí.

1. El proceso de juvenilización indica la urgencia de repensar el currículo de la EJA, como muestran los resultados de las investigaciones, entre ellas la investigación aquí presentada. Algunas escuelas brasileñas han elaborado alternativas. En la escuela investigada, por ejemplo, está siendo evaluada la posibilidad de creación de un turno alternativo específicamente para el público joven migrante de la enseñanza primaria llamada regular.
2. La juvenilización es una cuestión que exige una seria reevaluación de las políticas públicas para EJA y de sus necesidades actuales, pues es necesario reflexionar sobre sus efectos. Quizá algunas de esas políticas contribuyan para la producción de nuevas fronteras de in/exclusión, una vez que naturalizan los procesos de suspensión y de salida anticipada de los/as jóvenes de la enseñanza primaria regular, promoviendo la creación de otra modalidad de enseñanza.
3. Los/as jóvenes no son excluidos de la escuela pasivamente. Chicos y chicas reaccionan a ello y lo expresan por medio de la suspensión, la evasión y el fracaso, y de esa manera ofrecen pistas a la escuela de lo que ocurre con ellos/as en ese proceso. Por ello, es necesario comprender la in/exclusión como una producción de orden social, cultural y hasta política, que se transforma y se altera en función de cuestiones bien específicas,

como región, clase, género, etnia y tiempo histórico, problematizando un modo de hablar de la inclusión, o de la exclusión escolar en particular, sin evaluar la manera como todos esos factores se atraviesan e interrelacionan. Es necesario poner en jaque, en alguna medida, las perspectivas que plantean los individuos, y las instituciones, por medio de investigaciones y datos estadísticos.

En resumen, la investigación aquí referida muestra que la juvenilización es consecuencia de una serie de cuestiones que son históricas, políticas, económicas y sociales y, como pudo verse, todos esos elementos aparecen de forma articulada, es decir, no pueden ser comprendidos de forma separada y ni de forma lineal. Juntos, dan forma al proceso de in/exclusión, y evidencian que discursos de diferentes campos del saber (como el político, el legal, el pedagógico, el psicológico y el antropológico, entre otros) están contenidos en la configuración de procesos de in/exclusión en la EJA. Frente a estos desafíos, esperamos que esas reflexiones contribuyan para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela.

Lecturas sugeridas

ANDRADE, S.D.S. (2008), *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*, Tesis de Doctorado en Educación, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, en:
<http://pct.capes.gov.br/teses/2008/42001013001P5/TES.pdf>

LOPES, M.C. y M.C. DALIGNA (orgs.) (2007), *In/exclusão: nas tramas da escola*, Canoas, ULBRA.

LOPES, MAURA C., KAMILA LOCKMANN, MORGANA D. HATTGE Y VIVIANE KLAUS (2010), "Inclusão e biopolítica", *Cadernos IHU Ideias*, núm. 144, pp. 3-30, en:
<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>



La picardía se hace presente. Segundo lugar en el Concurso de Fotografía 2013 de la Fundación Paso a Paso. Fotografía: Larissa Bardon Lozada. Protagonistas: Mario Cisneros y Camila Fernández. Caracas, Venezuela.

La inclusión de estudiantes con síndrome de Down

Apuntes desde la perspectiva de los profesores en el contexto brasileño

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto

Universidade Feevale | Novo Hamburgo, Brasil
lisianeoliveira@feevale.br

Introducción

La historia de la humanidad se rige por una lógica excluyente. En el contexto escolar, las escuelas especiales legitimaron un espacio de exclusión, ya que para ellas se encamina la infancia con problemas de conducta y aprendizaje (y así sigue siendo). De tal manera, las personas consideradas diferentes, con relación a un parámetro de normalidad, eran (y son) alejadas de la convivencia social.

No obstante lo anterior, es innegable la importancia de este tipo de escuelas, ya que antes de ellas

no había lugar para la infancia con necesidades educativas especiales en ningún espacio escolar. Estas escuelas permitieron la salida de los niños y niñas con necesidades especiales respecto del ámbito estrictamente familiar, y les dieron más oportunidades de establecer vínculos sociales.

El problema de esta concepción de la segregación es que el fracaso escolar se asume como responsabilidad exclusiva de la infancia y su familia, eximiendo a la escuela y al sistema educativo de su compromiso con la educación para todos/as. Tal compromiso se

selló legalmente desde 1994, cuando el movimiento de la inclusión emergió en el escenario mundial debido a la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales. Fue en esta conferencia donde se discutió la educación como una cuestión de derechos humanos y donde se elaboró la Declaración de Salamanca, la cual se convirtió en un documento de referencia en el debate sobre las directrices básicas para el desarrollo y la reforma de los sistemas y políticas de educación, de acuerdo con el movimiento de inclusión social.

A partir de este momento, hubo la necesidad de reflexionar sobre la escuela y la educación en su conjunto para que todas las personas con discapacidad pudieran acceder a las instituciones de enseñanza. En 1999 fue aprobada en Guatemala la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. En el mismo año se aprobó la Carta para el Tercer Milenio, en Londres, que tuvo como objetivo proteger los derechos de las personas con discapacidad mediante el apoyo total a la inclusión. En 2001 se aprobó la Declaración Internacional de Montreal sobre la Inclusión para identificar e implementar funciones accesibles, sostenibles y seguras que garanticen la igualdad de acceso a todas las áreas de la vida.

Sin negar la importancia del marco legal internacional que se constituyó con todos estos instrumentos, es decir, aunque la inclusión esté garantizada en la legislación específica, sabemos que no es efectiva sólo por decreto. La inclusión escolar se hace posible a partir de las políticas y acciones educativas, además de la disposición de las escuelas y del profesorado para incluir la diferencia. Esto no es sencillo porque el estigma y los prejuicios son parte de nuestra cultura y mantienen la lógica de exclusión en nuestra sociedad. El mayor obstáculo para la inclusión está en las personas, lo que refuerza la importancia de la capacitación del profesorado. No es raro, por ejemplo, escuchar a algún profesor/a decir que realiza la inclusión como una obligación, en cumplimiento de la ley. No basta sólo abrir las puertas de las escuelas y garantizar la escolarización de

la infancia con necesidades educativas especiales en clases regulares si no se cuenta con la preparación adecuada y el apoyo pedagógico al profesorado.

Estamos, de un lado, frente a la obligación de las escuelas de recibir a estudiantes que hasta entonces se enviaban a escuelas y clases especiales, y de otro, frente a la falta de preparación y formación del profesorado para asumir la inclusión de niños/as con discapacidades en sus clases. En este sentido, el trabajo con los equipos docentes es fundamental para que podamos hablar con eficacia sobre la inclusión en la educación. Esto evidencia la fragilidad de la propuesta de inclusión en las escuelas, pues recibir a la infancia con discapacidad sin apoyo externo adecuado parece revelar más tal vulnerabilidad. Siendo así, la inclusión no es sólo colocar a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares sin dar apoyo al profesorado. Además, la inclusión no debe ser solamente una iniciativa por parte del profesorado, sino de la escuela en general, por tanto, es necesario que ésta sea repensada en toda su extensión, tomando en cuenta los aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales, entre otros.

La inclusión implica cambio de paradigmas. No se trata de colocar a un estudiante en el grupo escolar y esperar que el profesorado lo incluya. Incluir no es sólo estar presente. Se debe trabajar con el profesorado, acompañar el proceso de inclusión y dar apoyo de manera que éste no sienta desamparo en su práctica pedagógica y en la relación profesor-alumno. Por ello, es imprescindible, en primera instancia, incluir un nuevo paradigma, en el sentido de comprender que todos los/as alumnos/as son diferentes y no sólo aquellos/as que presentan algún tipo de discapacidad. Se impone (re)pensar la educación de tal forma que contemple a cada niño/a, de acuerdo con sus capacidades. Respetar las diferencias, los diferentes ritmos en el desarrollo y en el aprendizaje implica que sean cuestionadas las prácticas pedagógicas. En esta perspectiva, las adaptaciones curriculares de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, pueden garantizar el respeto a las diferencias, renunciando a un ideal de aprendizaje basado en el supuesto de

homogeneidad. Es importante tener en cuenta que las adaptaciones curriculares deben ser ofrecidas e instrumentadas para trabajar con un currículo de estudios apropiado y que responda a las demandas de todos/as aquellos/as que lo necesiten, entre estos, los/as estudiantes con síndrome de Down.

El mayor obstáculo para la inclusión parece ser la creencia de que los estudiantes con necesidades educativas especiales debe adaptarse a los parámetros normales establecidos, intentando ajustarlos a aquello que es esperado para determinado grado, currículo de estudios y edad. Lejos de ello, de lo que se trata es de asumir una concepción de real integración en la escuela, lo cual no quiere decir que el estudiantado con necesidades educativas especiales y el profesorado deban adaptarse a las reglas y al funcionamiento del sistema regular para tener derecho a un lugar en el entorno escolar, mientras que el sistema no se cuestiona. Todo lo contrario, la inclusión exige reconocer las posibilidades de cada estudiante, apostando a que cada uno/a llegue al máximo de sus posibilidades. Esta perspectiva se basa en la singularidad de cada estudiante, lo que requiere una visión que va más allá de los métodos pedagógicos. Para ello, el profesorado tiene que transitar de una visión de la patología y de las limitaciones hacia la identificación de potencialidades, capacidades y habilidades.

Las dificultades de conciliar las diferencias en las escuelas también revelan lagunas en la formación docente. Es fundamental revisar los cursos de magisterio y licenciaturas, así como la formación docente y la capacitación continua porque la inserción del debate sobre la inclusión, desde el punto de vista teórico y práctico, aún es reciente.

En este sentido, los estudios que abordan las vivencias del profesorado, tomándolo como protagonista importante de la inclusión, son extremadamente relevantes. Teniendo en cuenta que la inclusión de estudiantes con síndrome de Down acostumbra ser fuente de dudas, así como de inseguridades entre los/as docentes, este artículo tiene como objetivo discutir la visión y posición del profesorado con relación a esta temática. Comentamos los resultados de una investigación realizada en

escuelas de un municipio del estado de Río Grande del Sur, en Brasil, sobre la inclusión de estudiantes con síndrome de Down. Participaron 19 docentes en el estudio, 18 mujeres y un hombre, con edades entre 19 y 45 años y que trabajan con esta población de estudiantes en 12 escuelas, siendo tres privadas y nueve públicas. Como instrumento de recogida de información utilizamos la entrevista semi-estructurada. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas textualmente.

A partir del análisis cualitativo de contenido, agrupamos la información obtenida en las siguientes categorías temáticas: discusión de la inclusión en el marco de la formación académica, concepción de la inclusión entre el profesorado, y la escuela frente a la inclusión desde la perspectiva del profesor.

Actividades y resultados de la investigación

Discusión de la inclusión en el marco de la formación académica

Los profesores que participaron en la investigación destacaron que la formación académica para el ejercicio pedagógico era pobre con relación a la discusión sobre el tema de la inclusión. Como la Declaración de Salamanca, elaborada a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en España, fue firmada apenas en 1994, son recientes sus reflejos en el campo académico y este aspecto tiene implicaciones en la formación de un/a profesor/a que sea receptivo a la inclusión. Por ello, esta carencia en la formación de los/as docentes tiene efectos en su práctica pedagógica, haciendo que el profesorado no se sienta implicado con la inclusión.

Otro factor que debe ser considerado es el proceso de discusión social de la inclusión. Inicialmente, la inclusión partió de determinaciones legales y posteriormente fueron creados espacios de discusión entre los/as docentes. El profesorado fue excluido del comienzo de esta discusión, lo cual los colocó fuera del proceso, de tal modo que tuvieron que adoptar

prácticas inclusivas por determinación externa y no por un proceso de elección. En realidad, el movimiento por la inclusión fue fundado y liderado por intelectuales, organizaciones de personas con discapacidad y partidarios de la causa, y no por docentes, por ello, la inclusión muchas veces es percibida como una imposición. Por eso, además de promover espacios de discusión sobre la inclusión, es necesario que las escuelas se movilicen para dar el apoyo necesario al profesorado, siguiendo lo que está previsto en los documentos y leyes relativas a la inclusión en el contexto escolar.

En el discurso de las/os profesoras/es entrevistadas/os había una sensación de incomodidad por estar haciendo algo en lo cual no participaron. Esto apunta dos cuestiones principales: una de ellas se refiere a la importancia de la presencia de la discusión sobre la inclusión en el ámbito escolar y académico, como parte del currículo de los cursos de magisterio y graduación; y la otra apunta la importancia del trabajo de la formación continua en la escuela.

Concepción de la inclusión entre el profesorado

Las/os profesoras/es que participaron en dicho estudio señalaron que la experiencia de la inclusión es un reto que genera satisfacciones y frustraciones. Las satisfacciones son derivadas de los avances de los/as estudiantes con síndrome de Down a partir del trabajo pedagógico inclusivo. Por otro lado, las frustraciones provienen de fracasos inherentes a la práctica inclusiva, al tiempo de raciocinio de los/as estudiantes con síndrome de Down y a los momentos de paralización del aprendizaje. Esto demuestra cómo los profesores pautan el éxito *versus* el fracaso en su práctica pedagógica a partir del alto desempeño estudiantil. Este aspecto señala la importancia del apoyo pedagógico al profesor, desde la preparación de la clase, considerando las posibilidades y el potencial de los/as estudiantes con Síndrome de Down, su evaluación y ajustes necesarios.

La resistencia fue un tema común en todas las entrevistas. Las/os profesoras/es se sintieron movilizados por la inclusión e inseguros frente a los/as

estudiantes con síndrome de Down. Una vez más, el profesorado expresó su angustia frente a la propuesta de la inclusión y múltiples dudas sobre el síndrome de Down, como si ese fuera el aspecto a considerar y no el propio sujeto con dicho síndrome, su singularidad y diferencia, inclusive dentro del campo del síndrome de Down.

Las/os profesoras/es destacaron que el trabajo con la inclusión exige el reconocimiento y el respeto a las diferencias; sin embargo, la diferencia se entiende como una forma de estigmatización de los alumnos con síndrome de Down. Resaltaron la importancia de crear espacios de debate interdisciplinario entre docentes y profesionales que hacen el acompañamiento clínico, para promover la integración entre la educación y la salud. Tales debates son esenciales para ayudar, por un lado, a la práctica pedagógica, y por otro, a la práctica clínica; sin embargo, lo más recurrente fue el interés en saber más sobre el síndrome de Down, para comprender mejor al alumno, de modo que la lógica de inclusión se centra en la perspectiva de comprender mejor al sujeto para poder entender cómo dicho sujeto aprende y cómo adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ideal de nivelar y homogenizar, presente en la concepción de la integración, se evidenció entre el profesorado. Ellas/os afirman que las diferencias pueden ser perjudiciales. O sea, las diferencias son vistas como algo dañino, que puede dificultar en lugar de ayudar en las clases. Esto evidencia la importancia del trabajo de la escuela con el profesorado, atendiendo sus ansiedades y miedos y auxiliándolo con diferentes posibilidades de aportes pedagógicos y relacionales, para que las diferencias sean contempladas. Para que el profesorado reciba a los/as estudiantes considerados diferentes, necesita, en primer lugar, superar sus propias resistencias.

La escuela frente a la inclusión desde la perspectiva del profesor

Las/os profesoras/es expresaron que existe apoyo en la escuela para que se efectúe la inclusión, pero no se sienten totalmente amparados. Se quejaron,

sobre todo, de que la escuela carece de recursos y condiciones adecuadas. Además, hicieron hincapié en la importancia de que la escuela cuente con espacios de apoyo al profesorado con el fin de facilitar los debates, y los recursos físicos y humanos para dar sustentabilidad a la inclusión. Después de todo, la inclusión no debe involucrar sólo al profesorado, sino a toda la escuela en su conjunto. El profesorado debe tener el respaldo de la escuela y, sobre todo, necesita sentir que puede contar con el equipo pedagógico de la misma. Como la inclusión no se da siguiendo una receta o protocolo de acción, surge mucha incertidumbre a lo largo del proceso. Además, no todo lo que se ha propuesto ha tenido un resultado positivo, y éste es un gran desafío de la inclusión.

En las entrevistas se enfatizó la importancia de que la escuela camine juntamente con el profesorado en este proceso, y brinde el apoyo necesario para que la inclusión trascienda de una mera determinación legal, que muchas veces es sentida como una imposición, hacia una práctica posible. Por lo tanto, es esencial que la escuela cree espacios de discusión sobre la inclusión, y emplee recursos pedagógicos que puedan ser utilizados a partir de cada caso, considerando, de esta manera, las singularidades presentes en cada situación de inclusión. Por último, es imprescindible que la escuela se implique con la inclusión, involucrando a toda la comunidad escolar, es decir, a las familias, al personal laboral, y a estudiantes y profesores/as, en particular.

Algunas recomendaciones para la acción

La inclusión de estudiantes con síndrome de Down en la escuela no significa agregar a alguien en un grupo y esperar a que el profesorado trabaje en la perspectiva de la inclusión. Trabajar con el profesorado, acompañar el proceso de inclusión y dar apoyo para la práctica pedagógica son funciones clave de la escuela para que la inclusión no se quede en el aspecto legal.

La escuela puede cumplir un papel muy importante en la contención de las angustias y las dudas

inherentes al trabajo de carácter inclusivo, y debe garantizar la creación de espacios de discusión sistemática, de reflexión y de formación. Ser receptivo a la inclusión no es una tarea fácil y no resulta de protocolos predeterminados. La inclusión exige un reciclaje importante que la escuela y el profesorado necesitan hacer, en el sentido de aceptar las diferencias y no trabajar desde la perspectiva de eliminarlas o considerarlas negativas para el desarrollo y la educación.

Las acciones de apoyo al trabajo docente son fundamentales. Por lo tanto, se sugiere que la escuela invierta en la labor de apoyo sistemático al profesorado, sea por medio de grupos de estudio o discusión de casos diversos, articulados a través de reuniones interdisciplinarias, incluyendo profesionales de la salud.

Lecturas sugeridas

GARNIQUE C., F. (2012), "Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp. 99-118, en:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/34119>

PÉREZ DE PLÁ, E. Y S.C. HERNÁNDEZ (eds.) (2000), *Sujeto, inclusión y diferencia: investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, en:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF



Fotografía proporcionada por los autores.

Inclusión y diversidad

Promoviendo la accesibilidad de personas jóvenes y adultas sordas en la educación superior

Paulo Fossatti

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
irpaulo@unilasalle.edu.br

Gilca Maria Lucena Kortmann

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
gilca@unilasalle.edu.br

Simone van der Halen

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
simoneh@unilasalle.edu.br

Introducción

La discusión sobre la inclusión de las personas sordas en el contexto educacional, ha sido arena de muchas reflexiones. No basta sólo con que estas personas puedan frecuentar una sala de clases; también es necesario que reciban la atención debida, respetando sus diversidades.

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB nº. 9394/96) establece que los sistemas de enseñanza deben contar con docentes que posean alguna especialización o capacitación para que puedan actuar con cualquier persona especial en las aulas. Esto exige que las instituciones promuevan la capacitación de profesionales de la educación

para que puedan trabajar con cualquier estudiante especial que así lo necesite. Sin embargo, lo que encontramos a menudo es la incapacidad y el desconocimiento para interactuar con personas jóvenes y adultas sordas; un hecho relevante al respecto es el uso de un lenguaje totalmente oralista en el proceso de comunicación.

Es necesario que se dé una atención especial a estos alumnos, y esto remite a la necesidad de incluir a intérpretes de la lengua de señas (conocida en Brasil como *LIBRAS*: Língua Brasileira de Sinais). Para ese fin, toda institución debe formar intérpretes y capacitar tanto al personal docente como a quienes desempeñan funciones técnicas y administrativas para garantizar la efectiva política de inclusión de personas con sordera en la comunidad escolar.

La figura del intérprete de lengua de señas posibilita el acceso a la comunicación y a la información. Tiene la función de captar los pensamientos, las palabras y las emociones de quien se está expresando para transmitirlos a la comunidad sorda y viceversa. La presencia de este profesional se hace necesaria en el trabajo, en la instrucción y en el ocio, en la medida en que disminuye las barreras e integra a las personas sordas a la vida comunitaria. Quien asume la función de intérprete también auxilia en la comunicación a las personas no sordas y conoce los diferentes métodos utilizados en la comunicación para transmitir mejor el mensaje.

Así, una de las soluciones referentes a este tema es la presencia constante en las clases, y en las otras actividades académicas, de intérpretes de lengua de señas para cada estudiante o grupo de estudiantes con sordera.

Con base en estos presupuestos, el texto que presentamos tiene por eje central presentar el proyecto de inclusión y atención a personas sordas del Centro Universitário Unilasalle/Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. El objetivo general del proyecto es contribuir a que las escuelas y las universidades asuman su papel social decisivo para la inclusión de las personas con discapacidad a fin de que se respeten sus diferencias y se garanticen las condiciones de acceso a la cultura, al conocimiento, a la participación política

y al trabajo. Esperamos que las experiencias que presentamos puedan ser una referencia para docentes e instituciones que invierten en los procesos de inclusión.

Actividades y resultados

Al buscar una retrospectiva histórica vemos que el término "sordo" ya era utilizado en el siglo XVII y mediados del XVIII para nombrar a la descendencia de familias nobles que deseaban que sus herederos con deficiencia auditiva aprendieran a hablar, leer y escribir.

Se sabe que el primer profesor de personas con sordera de quien se tiene noticias fue Pedro Ponce de León (1520-1584), monje benedictino que educaba a los hijos sordos de nobles, enseñándoles a leer, escribir, hacer cálculos y expresarse oralmente; tómese en cuenta que los descendientes de nobles eran juzgados por la apropiación de la palabra. Se desvela de los estudios escritos que el monasterio en donde Ponce de León trabajaba atraía a muchas personas sordas que se reunían en un mismo espacio y que traían consigo, de casa, gestos que les servían para comunicarse, pero que aún no significaban un lenguaje propio.

En 1755, personas sordas de las calles de París fueron recogidas por el abad Charles L'Épée, que enseñaba la lengua de señas que utilizaban entre sí. El abad fue la persona más influyente del siglo XVIII, pues fundó en París la primera escuela pública para quienes tenían sordera y elaboró el Sistema de las Señas Metódicas.

En Brasil, la educación escolar de personas con sordera nos remonta aproximadamente a dos siglos atrás. Tuvo inicio en Rio de Janeiro en 1857, con la creación del Instituto Nacional de Educación de los Sordos por un profesor francés sordo, Ernest Huet, con el apoyo de Don Pedro II.

Desde aquella época hasta la actualidad, la educación escolar de los/as sordos/as ha transitado por diferentes momentos y debates en Brasil, pero las acciones desarrolladas apuntan al predominio de un abordaje educacional por medio del bilingüismo, que busca capacitar a la persona con sordera para la

utilización de las dos lenguas en el cotidiano escolar y en la vida social: la lengua de señas y la lengua de la comunidad oyente.

De esta forma, la política nacional de educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil viene al encuentro de la propuesta de cambio en el ambiente escolar y en las prácticas sociales/institucionales para promover la participación y aprendizaje de los/as alumnos/as con sordera en todos los niveles de enseñanza. El abordaje bilingüe *LIBRAS* y la lengua portuguesa, en sus variantes de uso patrón, deben ser enseñadas en el ámbito de la escuela básica para que estos/as alumnos/as se apropien de la lingüística textual y pragmática, además de sus aspectos formales que incluyen la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico y la semántica.

Dichos aspectos los retoma el Ministerio de Educación de Brasil al referirse a la necesidad de la educación inclusiva de personas sordas, que garantice la educación bilingüe pautada en la organización de la práctica pedagógica en la sala de clases común y con atención educacional especializada en turno inverso, para promover el desarrollo del pensamiento de los alumnos y ejercitar su capacidad percepto-cognitiva y sus habilidades para actuar e interactuar socialmente.

En este sentido, el Centro Universitário Unilasalle/Canoas, localizado en Rio Grande do Sul, Brasil, desarrolla diversas acciones para ampliar las posibilidades de acceso a la educación superior de las personas sordas. Para relatar el proceso de inclusión de personas con deficiencia en Unilasalle, se hace necesario rescatar la filosofía de su fundador, Juan Bautista de La Salle, que siempre buscó una educación humana y cristiana, especialmente para la infancia y la juventud pobre excluida, promoviendo la inclusión de las minorías, desde aquella Francia del siglo XVII.

En Unilasalle la inclusión es tema de discusión y de acción desde la década de 1980, y el foco ha sido la formación docente. En 1986, dicha universidad creó los cursos adicionales de formación para la enseñanza secundaria, denominados entonces como “cursos adicionales de formación de profesores” en

las áreas de deficiencia mental, deficiencia auditiva (nomenclatura de la época) y deficiencia visual, con carga horaria de 820 horas y que habilitaba a docentes de la localidad para actuar en la enseñanza especial en las áreas ya descritas.

Desde entonces y hasta el año 1993, Unilasalle contribuyó en la formación de profesionales para la atención de personas con deficiencias. Los/as profesionales del municipio de Canoas, región del sur de Brasil, que hicieron la formación en el área de la sordera, pasaron a constituir el grupo de profesionales que también fundaron la primera escuela para personas sordas del municipio, llamada Escola Vitória, que atiende desde la estimulación precoz.

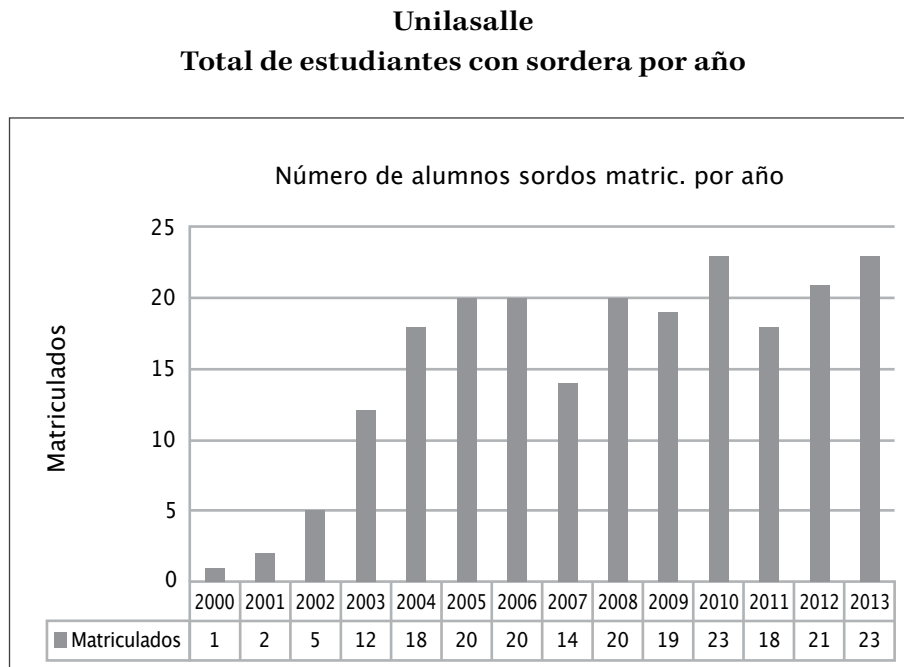
En el primer semestre del año 2000 ingresó a Unilasalle, a la Carrera de Ciencias de la Computación, el primer alumno con sordera. En ese momento se inició el proceso de contratación de intérprete de *LIBRAS* para acompañarlo en el aula.

A partir de entonces, en el *vestibular*, modalidad de ingreso selectivo para la educación superior en Brasil, se incluye la modalidad de *vestibular* especial para candidatos/as sordos/as, y cuenta con intérpretes de *LIBRAS*. En cada semestre el número de aspirantes con sordera aumenta, lo que ha ido convirtiendo a la Universidad en referente con relación a la inclusión en la enseñanza superior en el sur de Brasil.

Paralelamente, la institución invierte en la formación de intérpretes de *LIBRAS* a través de cursos de extensión y del convenio con la Fundación Nacional de Educación e Integración de Sordos de Brasil para la contratación de intérpretes, garantizando este auxilio al estudiantado en todas las carreras que oferta Unilasalle.

Además, la oferta de cursos de *LIBRAS* legitima a Unilasalle como referencia ante otras universidades y escuelas para la formación de intérpretes e inclusión de personas sordas. A continuación, el gráfico 1 muestra cómo se ha mantenido estable, o en aumento, la cantidad de alumnos/as con sordera en Unilasalle.

Gráfico 1. Número total de estudiantes con sordera por año



Fuente: archivos de Unilasalle.

En total, en el período 2000-2013 ingresaron 77 estudiantes con sordera. Se trata de estudiantes que generalmente toman más tiempo en terminar la carrera, ya que matriculan entre dos y tres asignaturas por semestre. El tiempo medio para concluir la graduación es de 5.2 años.

Del total de 80 estudiantes con sordera que se matricularon en Unilasalle en dicho período tenemos: 23 cursan actualmente alguna carrera de graduación (29.87%); 11 se graduaron (14.28%); 11 se trasladaron a otras instituciones de educación superior (14.28%); 22 cancelaron la matrícula (28.7%) y 10 desertaron.

En los informes del año 2010 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas (IBGE), encontramos que apenas 7.9% de quienes ingresan en la enseñanza superior, concluyen sus estudios. En contraste con este dato, es un buen resultado que en Unilasalle se graduara 14.28% de los estudiantes con sordera que se matricularon.

Desde el año 2000, las acciones institucionales persiguen el perfeccionamiento del proceso de

integración y desarrollo de estudiantes con sordera en el ambiente académico. En el año 2012, este proyecto de inclusión fue asignado a la Facultad de Psicología con el objetivo de fomentar la investigación y desarrollo de nuevas estrategias de inclusión para esta población. Por otro lado, el proceso de gestión de intérpretes de *LIBRAS* fue incorporado al Núcleo de Apoyo Estudiantil, donde se centraliza todo el proceso de inclusión de estudiantes con sordera: acogimiento y auxilio en la matrícula, designación de intérpretes para las clases, acompañamiento durante el desarrollo académico y preparación de docentes y personal administrativo.

Paralelo a la atención e inclusión de estudiantes sordos/as, y atendiendo a la Ley de Cuotas 8.213/91, Unilasalle prevé la reserva de plazas de trabajo para personas con deficiencia y para ello contrató tres funcionarios sordos en 2012. Con el propósito de promover una inclusión con calidad de vida para estos trabajadores, el sector de Gestión de Personas promovió la sensibilización y formación básica en *LIBRAS*

de los equipos que acogieron a los trabajadores sordos. Desde la contratación, tanto los colaboradores como sus líderes han recibido un acompañamiento periódico, de manera de facilitar la comunicación, adaptación e integración institucional.

En el año 2013, las principales acciones desarrolladas en el proyecto se resumen en lo siguiente:

- traducción de la lengua brasileña de señas para la lengua portuguesa y viceversa;
- acompañamiento de los/as alumnos/as sordos matriculados en la institución en todos los momentos en que fue necesario: clases, conferencias, talleres, protocolo, secretaría, tesorería, reuniones, etc.;
- asesoría a docentes para una mejor atención a las personas sordas matriculadas;
- atención a las dificultades en la interacción académica de modo general;
- organización de momentos de integración entre personas sordas y no sordas de la comunidad académica;
- establecimiento de convenios con sectores internos de la universidad y entidades representativas de la comunidad sorda, así como con otras instituciones de la región para pasantías voluntarias y curriculares.

Los cursos de extensión en el área de *LIBRAS*, nivel I, II y III, están centrados en el conocimiento y práctica de la Lengua Brasileña de señas para estudiantes, docentes y comunidad en general. Es una referencia que se ha consolidado a lo largo de los años, y auxilia a muchas familias (en la medida en que se trabaja con ellas de manera formal e informal), y educadores/as para la convivencia entre personas oyentes y con sordera.

El curso de intérprete de *LIBRAS* es impartido íntegramente por docentes sordos/as, está en su séptima edición y forma, como promedio, 25 profesionales por año. El curso tiene como objetivo la formación del profesional que será intérprete y que por lo tanto fungirá como puente para la comunicación entre las personas sordas y los oyentes.

Finalmente, cabe resaltar que todos estos procesos de acogida e inserción de estudiantes con sordera en las carreras de graduación, así como en los procesos de las áreas afines, ha generado varios resultados: a lo largo de más de una década de dedicación a la inclusión de este sector estudiantil en la educación superior, 11 alumnos ya se graduaron. En la Tabla 1 se muestra, por año, la cantidad de estudiantes con sordera que se graduaron en cada carrera.

Tabla 1: Alumnos sordos graduados por año y por carrera

| Carrera | Año | Graduados |
|----------------------------|------|-----------|
| Ciencias de la computación | 2004 | 1 |
| Pedagogía | 2006 | 1 |
| Pedagogía | 2007 | 1 |
| Letras | 2008 | 1 |
| Pedagogía | 2008 | 2 |
| Pedagogía | 2009 | 1 |
| Pedagogía | 2010 | 1 |
| Educación física | 2011 | 2 |
| Pedagogía | 2012 | 1 |

Recomendaciones para la acción

La inclusión de las personas sordas en la dinámica social y en los procesos educativos exige una visión sistémica de quienes forman parte del proceso. En este escenario, escuela, universidad, familia, comunidad, sociedad civil organizada y Estado precisan participar para garantizar el acceso y la permanencia de personas con sordera en los programas educacionales, sociales y en el mercado de trabajo.

En el campo educacional destacan las acciones dirigidas a la estimulación precoz de la infancia sorda, incluso en la vivencia con sus pares. Este trabajo puede garantizar, al menos, la orientación de la infancia y la resignificación en la familia. La inclusión de las familias en espacios formales en las instituciones que atienden a personas sordas, como un nuevo actor educativo, es un proceso a ser desarrollado, con el objetivo de garantizar la continuidad de las acciones educativas e inclusivas en el ámbito familiar y social. El aprendizaje de la lengua de señas es tarea de todos/as.

Aún más, en el ámbito educacional, son necesarias las políticas de inclusión de la infancia y de la juventud con sordera. Esas políticas pasan por la formación de los/as profesionales de la educación, por el trabajo con las familias de las personas sordas y por una nueva pedagogía que rescate la interdisciplinariedad. Las nuevas formas de enseñar y de aprender, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el modelo de clases, los contenidos curriculares, entre otros, necesitan ser revisados.

La formación de intérpretes, según las áreas del conocimiento, es indispensable para la inclusión de sordos/as. Esta formación precisa ser discutida constantemente por las instituciones de enseñanza y por las empresas, garantizando sus procesos de formación inicial y continuada. El acompañamiento a los alumnos/as y funcionarios/as sordos, con *feedbacks* regulares, ayuda a perfeccionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La formación y la sensibilización de gestores y del personal técnico-administrativo se torna cada vez más una necesidad apremiante en la comprensión

de las personas sordas, especialmente en la optimización de su comunicación y en la comprensión de su cultura y espacio vital.

La inversión en la formación de la comunidad, y no sólo en la de las/los estudiantes o las/los intérpretes, también genera mayor autonomía, inclusión y comunicación. Esta tarea, además de implicar al Estado, cabe a las iniciativas de la escuela, de la sociedad y de las instituciones

La adecuación de los espacios para garantizar la accesibilidad al estudiante sordo, de modo que la estructura y la infraestructura institucional favorezcan al estudio y/o al trabajo, es un factor de inclusión y de calidad de vida.

Para finalizar, el conocimiento, estudio y constante debate sobre la legislación y las políticas de inclusión de las personas sordas pueden generar concientización y sensibilización en la población y, como consecuencia, una mayor garantía de sus derechos, no sólo de los educativos; así como su inserción y permanencia en el mercado de trabajo y el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Lecturas sugeridas

BELÉN DOMÍNGUEZ, A. (2009), "Educación para la inclusión de alumnos sordos", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 45-61, en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>

HOLA, A., P. MORALES Y A. SOTERAS (2003), "Personas sordas e identidad", *Extramuros*, núm. 3, pp. 66-89, en: http://discovery.umce.cl/revistas/extramuros/extramuros_n03_a08.html

VALMASEDA BALANZATEGUI, M. (2009), "La alfabetización emocional de los alumnos sordos", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 147-163, en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art10.pdf>



Largo es el camino. Quinta mención en el Concurso de Fotografía 2006 de la Fundación Paso a Paso. Fotografía: Nathalie Vera. Protagonista: Germán Gamarra.

Participación de perros en la asistencia a estudiantes con necesidades especiales

Vera Lucia Felicetti

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
verafelicetti@ig.com.br

Rosalina Moro Klagenberg

Centro de Capacitación, Educación Inclusiva y Accesibilidad | Canoas, Brasil
mororosalina@gmail.com

Introducción

Este artículo relata una experiencia práctica que forma parte de uno de los servicios ofrecidos por el Centro de Capacitación, Educación Inclusiva y Accesibilidad (CEIA). Esta práctica, que se lleva a cabo dos veces por semana en un parque público de una ciudad de la Grande Porto Alegre, en el estado de Rio Grande do Sul, es vivenciada por estudiantes con diversas discapacidades; en ella participan perros entrenados como facilitadores del desarrollo integral en cuestiones de aprendizaje. La orientación

teórica de la experiencia se basa en Ausubel (2002) y Vygotsky (1997), en tanto teóricos vinculados a los problemas de aprendizaje. También presentamos el concepto de “actividades asistidas por animales”.

El trabajo surgió de la asociación entre una escuela de adiestramiento de perros de la ciudad y el municipio, específicamente las secretarías de Medio Ambiente y de Educación. Correspondió a la Secretaría de Medio Ambiente ocuparse de los cuidados de los perros y el mantenimiento económico del proyecto. La Secretaría de Educación fue

responsable del aspecto pedagógico, así como de ofrecer los profesionales para trabajar en el proyecto: dos maestros psicomotricistas, una profesora psicóloga y una terapeuta del habla.

La práctica con participación de perros es desarrollada a partir de los estudios sobre psicomotricidad, que abordan al ser humano a través de su cuerpo en movimiento y en relación con su mundo interno y externo; en este sentido, el cuerpo se considera en relación con las adquisiciones orgánicas, afectivas y cognitivas.

Según la teoría de Ausubel (2002), el aprendizaje ocurre a partir de tres áreas: la cognitiva, la psicomotora y la afectiva. En la práctica desarrollada con perros se estimulan las áreas del movimiento motor, el lenguaje, las relaciones entre estudiantes y docentes y entre estudiantes y familia. En el espacio de desarrollo del proyecto todos/as aprenden y son estimulados para desarrollar todo su potencial. Este aprendizaje establece una forma de enseñanza cuya metodología implica que los nuevos conocimientos se agregan a los que el/la alumno/a ya posee y así reorganiza el nuevo aprendizaje.

En la teoría de Vygotsky (1997) encontramos un enfoque interaccionista que analiza la relación del ser humano con el ambiente físico y social, y sostiene que a través de esta interacción es posible observar cambios en las relaciones entre sujetos, así como mejoras en el desarrollo del lenguaje. Los aspectos relacionados con la teoría de dicho autor están profundamente entrelazados con la práctica que se aborda en este artículo, ya que en ella se estimula la relación del sujeto con todo a su alrededor. Se ofrece al alumno/a la experiencia corporal del movimiento y la acción con los perros, y de esta manera se estimula la interacción docente-estudiante y del estudiante con la familia que acompaña la realización de la actividad. Así, el aprendizaje se promueve de forma completa.

La Actividad Asistida por Animales, de acuerdo con lo encontrado en el blog *Por el próximo*, se puede considerar una técnica que consiste en el uso de animales en actividades que pueden motivar a las personas tanto para el ocio como para el

aprendizaje y también para mejorar la calidad de vida. La práctica con la participación de animales puede ser desarrollada en diferentes entornos sin que haya un programa rígido, y puede modificarse de acuerdo con las necesidades de los sujetos que participan en ella. La duración de las sesiones también varía. Por todo lo anterior, la Actividad Asistida por Animales constituyó la base del proyecto que el Centro de Capacitación, Educación Inclusiva y Accesibilidad (CEIA) decidió implementar. Es importante destacar que el modelo de práctica desarrollado por el CEIA sigue una configuración propia; otros proyectos que encontramos en marcha se centran en las experiencias en hospitales con enfermos terminales, clínicas geriátricas y la infancia que se encuentra en centros de acogida.

En cuanto a los beneficios de la actividad con animales, las investigaciones registradas en el sitio www.peloproximo.com.br, muestran que el hecho de acariciar un perro o una mascota reduce la presión arterial de la persona y del propio animal. Se ha observado que los sujetos que tienen una mascota presentan una mejor recuperación en casos de estrés, infarto, recuperación de cirugías de cáncer, o incluso en el control de la diabetes.

En relación con aspectos psicológicos, se percibe que la convivencia con los animales reduce el nivel de estrés y disminuye el sufrimiento de las personas; las que han tenido algún cambio neurológico también se benefician con esta práctica, en la medida en que ayuda a los pacientes a superar las limitaciones debido a la enfermedad.

La práctica educativa desarrollada con perros y apoyada por diversas áreas del conocimiento, como psicomotricidad, psicología, terapia del habla, pedagogía y la actividad con animales, tienden a unirse en beneficio de una metodología propia que apoya para el mejor desarrollo del aprendizaje de los/as alumnos/as en cuestión. Podemos afirmar que la unión de las diferentes áreas del conocimiento hacia un objetivo común se caracteriza por la interdisciplinariedad, debido a la confluencia de diferentes áreas, de orígenes muy diversos, para lograr un común

denominador: los mejores resultados en el aprendizaje de alumnos/as con alguna discapacidad.

Actividades

La idea inicial provino del maestro y dueño de la escuela de formación de perros, en un intento por combinar el trabajo que ya se llevaba a cabo con perros adiestrados, para usarlos como facilitadores en el aprendizaje de niños/as y adolescentes de escuelas públicas de la ciudad con problemas de aprendizaje motor, cognitivo y conductual.

Después de varias reuniones entre profesionales del Centro de Capacitación, Educación Inclusiva y Accesibilidad con el dueño de la escuela de perros, se elaboró un pre-proyecto con el objetivo de presentarlo a la Secretaría de Educación del municipio donde se desarrolla el proyecto. Enseguida comenzaron las visitas a un parque público de la ciudad, a manera de proyecto piloto, para comprobar la viabilidad de la idea. El servicio comenzó con dos grupos divididos en tres mañanas de la semana. Las sesiones iniciales se enfocaron más en la actividad del profesor adiestrador para mostrar a los/as estudiantes la conducción del perro.

El proyecto se desarrolló durante aproximadamente dos meses, con la presencia de 12 alumnos, y se vio interrumpido cuando fue necesario oficializarlo en la alcaldía de la ciudad.

Actualmente el proyecto sigue en desarrollo y recibe estudiantes que presentan déficit conductual, cognitivo y motor, entre otros, y que están regularmente matriculados/as en las escuelas del municipio. Estos/as alumnos/as son orientados por el Centro de Capacitación, Educación Inclusiva y Accesibilidad, previa evaluación que realiza un equipo multidisciplinario que verifica que estos/as estudiantes tengan el perfil y requieran este tipo de atención. Generalmente se atiende a estudiantes que no responden a los servicios pedagógicos en los campos de la psicopedagogía, psicomotricidad, logopedia y psicología. Con respecto a las sesiones propiamente dichas, se llevan a cabo una vez por semana, con una

duración de una hora y treinta minutos cada una. El servicio se ofrece en dos mañanas.

Los miembros de la familia y los/as cuidadores de los/as estudiantes participan activamente en las sesiones, mostrando la secuencia de la actividad y orientando acerca de la permanencia de los/as niños/as en el espacio en cuestión. La familia vive de cerca toda la sesión, con el propósito de desarrollar o restablecer las relaciones familiares de forma más positiva.

La sesión propiamente dicha sigue un ritual de entrada donde alumnos/as, padres, madres y docentes se sientan en círculo sobre almohadones o en sillas. En este punto se explica cómo será la actividad. Después los/as niños/as y familiares ayudan a montar los obstáculos en el camino. En este momento el estímulo consiste en desarrollar la habilidad motora fina al colocar los objetos que forman parte de los obstáculos que habrán de superar los perros. La colocación de conos numerados ayuda al desarrollo de la secuencia lógica y el reconocimiento de los números. Luego cada alumno/a recibe un perro y se dirige a un espacio específico donde, acompañado por docentes, empieza una carrera lúdica, tratando de mantener el máximo contacto con el animal.

En este espacio también se ofrecen juguetes, como cuerdas, hula-hulas y un túnel formado por un anillo a través del cual el perro puede saltar guiado por el niño. Se sugiere que durante los primeros quince minutos las y los alumnos jueguen de forma libre con el perro y los objetos y después hacer una pausa para que los animales puedan recomponerse, pues la capacidad de tolerancia de los perros no soporta más que este período. Es importante señalar que mientras los/as alumnos/as realizan la primera parte de la sesión, la familia y/o el cuidador/a están siendo orientados por un profesional.

La segunda parte de la sesión consiste en pasar por un circuito de obstáculos (boyas, túneles, etc.). Este circuito es atravesado dos veces por los/as alumnos/as conduciendo su respectivo perro y con orientación de sus familiares. Después de pasar por



Fotografías proporcionadas por las autoras.

todo el circuito, el/la alumno/a deja el perro y vuelve al espacio de actividades libres.

Al final de la sesión es realizado el ritual de salida, que consiste en verbalizar sentimientos, sensaciones y frustraciones sobre la experiencia realizada. En este momento, sentados en un círculo, estudiantes, familiares y docentes expresan cómo fue la experiencia, hablan de sus impresiones positivas o negativas o de lo que para ellos/ellas fue relevante. Enseguida se les invita a permanecer en silencio y con los ojos cerrados por un momento, procurando entender su cuerpo y el entorno. El objetivo de este momento es llevar a las personas a permanecer en el aquí y ahora, buscando trabajar su capacidad de atención y percepción de sí mismos.

Resultados preliminares del proyecto

Los resultados positivos presentados en el desarrollo de los/as alumnos/as consolidaron la continuidad del proyecto. En relación con el desarrollo de algunos/as estudiantes que participaron (y aún participan) en el proyecto, destacamos una alumna con parálisis cerebral de tipo espástico, parapléjico, con alteración motora severa (deterioro del lenguaje y de

los movimientos corporales). En la parálisis espástica se observa una lesión piramidal que afecta los movimientos musculares, causando una hipertonía que imposibilita o altera la precisión de los movimientos. Hecho que ocurre con esta joven. Durante las sesiones, la alumna desarrolló más sus habilidades motoras finas y el habla.

El objetivo que se perseguía con ella era que condujera al perro y mover su silla sin el apoyo de un/a conductor/a; se logró que ella consiguiera realizar por sí misma los primeros movimientos de su silla, y que empezaran a cambiar sus limitaciones físicas, normales en personas que tienen este tipo de lesiones. Otro factor determinante fue con relación a la verbalización, es decir, para que el perro obedezca los comandos es necesario que sean pronunciadas órdenes ya establecidas por el adiestrador (sienta, salta, junto). Para poder realizar esta tarea, la alumna comenzó a balbucear algo similar a estos comandos y se observó que el perro los obedecía. Esta alumna fue la que presentó resultados más expresivos en cuanto al dominio de la técnica de conducción del perro, al mover ligeramente la rueda de la silla y demostrar alegría en la ejecución de la actividad.

Cabe mencionar que el perro también necesitó adaptarse al movimiento de la silla, dado que su entrenamiento inicial no se hizo con este dispositivo. Esta alumna, así como los demás participantes, han desarrollado y mejorado en algún aspecto de acuerdo con sus posibilidades; sin embargo, el afecto fue punto común en todos, es decir, hubo mejoras en este sentido y, por extensión, mejoró la relación con los colegas, con los docentes y con la familia. Las familias, a su vez, mostraron la adquisición de mayor confianza en relación al aprendizaje de los/as hijos/as. Estos resultados convergen en el pensamiento de Vygotsky (1997) sobre las relaciones de las personas con el medio y las posibilidades de éste de proporcionar aprendizajes, principalmente en el aspecto psicológico y social.

Recomendaciones para la acción

- La práctica desarrollada con perros entrenados y estudiantes que presentan discapacidades mostró resultados positivos y por ello se recomienda la multiplicación de este tipo de proyectos.
- En este tipo de proyectos se requiere involucrar a profesionales de distintas áreas del conocimiento. Nuestro proyecto trata sobre problemas pedagógicos de aprendizaje, y como participan en él diferentes profesionales, se procura crear oportunidades para el desarrollo integral de manera interdisciplinaria.
- La participación de profesionales de distintas áreas promueve en el equipo múltiples aprendizajes. Hemos constatado que la divergencia de ideas nos hace crecer. Como nuestro equipo está formado por profesionales de diferentes áreas (psicomotricidad, psicología, terapia del habla, pedagogía y educación física), surgen visiones y pensamientos estratégicos diferentes.
- Otro punto a destacar son las diferencias teóricas de los/as profesionales que confluyen en este proyecto. Téngase en cuenta que incluso las teorías más conductistas pueden contribuir a favor de los estudiantes en los primeros momentos,

principalmente con autistas. Las teorías relacionales e interaccionistas pueden introducirse gradualmente para ir promoviendo aprendizajes cada vez más significativos. Sin embargo, cabe señalar que las diferentes líneas teóricas causan fricciones entre los profesionales que trabajan en el proyecto, lo que exige permanentemente un ejercicio de diálogo, escucha y aceptación del otro, así como un fuerte deseo de cada uno de ampliar su punto de vista con respecto a sus propios conceptos de trabajo. Esta diversidad enriquece la forma de trabajar con los/as alumnos/as porque aprendemos unos de otros, lo que estructura mejor el proyecto para obtener buenos resultados.

Lecturas sugeridas

- JOFRE M., L. (2005), "Visita terapéutica de mascotas en hospitales", *Revista Chilena de Infectología*, vol. 22, núm. 3, pp. 257-263, en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-10182005000300007
- ROPESA ROBLEJO, P., I. GARCIA WILSON, V. PUENTE SANI E Y. MATUTE GAINZA (2009), "Terapia asistida con animales como fuente de recurso en el tratamiento rehabilitador", *MEDISAN*, vol. 13, núm. 6, en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192009000600015

Referencias

- AUSUBEL, D.P. (2002), *Adquisición y retención de conocimientos: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- VIGOTSKY, L.S. (1997 [1935]), "El problema del retraso mental", en *Obras escogidas*, vol. 5, Madrid, Visor Distribuciones.



Fotografía: Carlos Blanco.

La informática y la inclusión de personas jóvenes y adultas ciegas en la enseñanza superior

La accesibilidad web como estrategia para la inclusión digital y cultural

Patrícia Kayser Vargas Mangan

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
kayser@unilasalle.edu.br

Introducción

Vivimos en un contexto de cibercultura en el que todo el profesorado tiene conciencia de que la accesibilidad al contenido disponible en Internet es una condición esencial para una plena inclusión en la sociedad de la información. Actualmente, la Internet es una herramienta para la socialización de la información, así como para la construcción colectiva de nuevos conocimientos. La universidad, como parte de la sociedad, también vive este fenómeno cultural. En la educación superior, el estado del arte está presente en artículos de revistas electrónicas y en bibliotecas digitales; las actividades y materiales didácticos están disponibles en ambientes virtuales de aprendizaje y a través de herramientas de la web se conforman redes de cooperación técnica y científica entre instituciones nacionales e internacionales. Así las cosas, el profesorado y quienes se encargan de la gestión de la educación, deben ayudar a garantizar que todo el estudiantado tenga plena accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación, independientemente de su condición social o física.

La exclusión digital, que se caracteriza por la falta de accesibilidad o por la accesibilidad limitada a Internet, es un concepto amplio, aunque muchas veces sea tratada solamente en la dimensión del suministro de recursos físicos, principalmente de ordenadores y de conexión de banda ancha. Las limitaciones tecnológicas que impiden el acceso universal a las tecnologías de la información y comunicación se engloban generalmente en el concepto de "brecha digital". Ese concepto remite al hecho de que tenemos una sociedad dividida entre quienes tienen acceso a la información y a la oportunidad de interacción y de construcción de nuevos conocimientos a través de la web, y quienes no la tienen. Al respecto, es necesario ampliar la discusión para llamar la atención sobre la frecuente exclusión digital de personas ciegas o con baja visión que, aun teniendo acceso a Internet, no pueden acceder a los contenidos disponibles en la web.

En este artículo se discuten algunas dificultades comunes en el acceso al contenido *online* y algunas formas de resolverlas. Para eso, utilizamos

la experiencia en una universidad del sur de Brasil, donde se han realizado investigaciones y talleres en el contexto de inclusión digital de estudiantes y profesores/as ciegos/as, involucrando a la comunidad académica tanto en la propuesta de alternativas tecnológicas como en la construcción de materiales y prácticas inclusivas. Se presentan, al final de este texto, recomendaciones prácticas para la producción de materiales didácticos accesibles y para la sensibilización del estudiantado en general.

Actividades

Cuando las y los jóvenes y las personas adultas ciegas consiguen acceder a la educación superior, es porque ya han recorrido un largo camino de aprendizaje y superación. En mi experiencia personal, por el contacto que mantuve con estudiantes y profesores/as ciegos/as en la educación superior, el uso de ordenadores ya forma parte de su rutina, de manera que la brecha digital para este grupo no radica en la falta de acceso a la tecnología, sino a los límites y a las dificultades para acceder a contenidos de la web, como se discutirá a continuación. En muchos casos, es el profesorado el que no está familiarizado con estas dificultades y por lo tanto no encuentra alternativas para facilitar el acceso a la información a la persona ciega; también es frecuente que los/as compañeros/as de clase no se sientan cómodos para interactuar en este contexto de diversidad. Por eso, el mayor desafío es proponer acciones y reflexiones que hagan que la comunidad académica sea consciente y actuante en el proceso de inclusión digital de los/as estudiantes ciegos/as, para contribuir así a eliminar las posibles barreras de comunicación e interacción.

A lo largo de nuestra experiencia de la última década en acompañar a estudiantes ciegos/as, vimos que tenían ordenadores personales y/o tenían experiencia en su manejo; les resultaba fácil usar los ordenadores de la universidad que tenían soporte de software específico. El acceso de las personas ciegas al ordenador y a Internet se hace a través de programas que realizan la lectura de la pantalla, o sea, todo

el contenido de la pantalla se convierte en un texto que es interpretado por un sintetizador de voz. De esa forma, todos los elementos textuales y gráficos se presentan como audio al usuario y la interacción se realiza a través del teclado; esto implicaría que no son necesarias otras adaptaciones para que una persona ciega use un ordenador. Conocer esta especificidad es el primer paso de sensibilización para la construcción de un ambiente web más accesible y para la plena inclusión del estudiantado en la vida académica. El software que se llama lector de pantalla se usa principalmente para acceder a la comunicación por correo electrónico o para acceder a textos y material didáctico.

En general, al ingresar a la universidad, el estudiantado ya está familiarizado con el uso de ambientes virtuales de aprendizaje (*learning management systems* o LMS) como espacio de interacción y acceso a materiales como notas de clase, artículos y videos. Aun siendo una forma de apoyo cada vez más común en la educación superior, para un/a estudiante ciego/a la dificultad puede ser mayor porque no siempre se constituye como un espacio accesible. Dos problemas se pueden presentar en este caso:

- el LMS no es accesible: por problemas tecnológicos de la herramienta, o por problemas de falta de configuración adecuada por parte del equipo técnico de la universidad, el lector de pantalla tiene dificultad para presentar todos los elementos; en este caso el problema lo debe tratar el gestor educacional encargado del LMS;
- el material didáctico no es accesible: esto generalmente ocurre porque el formato disponible no es compatible con el lector de pantalla o porque no se prevé la necesidad de que las imágenes y los videos tengan una audiodescripción asociada.

Resolver estos dos problemas permite actuar en un cambio en la cultura organizacional, donde la inclusión forme parte de las prioridades institucionales. Con respecto a hacer el LMS accesible, es necesario que el personal técnico, y quienes son los responsables de las cuestiones didáctico-pedagógicas, estén de acuerdo, y que la institución esté dispuesta

a hacer cambios para facilitar la inclusión en caso de necesidad. En la universidad del sur de Brasil, donde se llevó a cabo esta experiencia, se hicieron varios intentos de adaptación técnica de un LMS para uso de los/as estudiantes ciegos/as y el equipo tuvo siempre el apoyo de una profesora ciega para hacer las verificaciones. Después de algunos meses de estudio se realizó una planificación para la ejecución de otro LMS, que al sustituir al anterior implicó cambios en algunas concepciones didáctico-pedagógicas, pero sobre todo, facilitó el acceso tanto a alumnas y alumnos ciegos como a quienes tienen baja visión. Lo más importante de este proceso fue el hecho de haber surgido de actividades de investigación-acción, en las cuales los resultados de autoevaluación institucional y de cursos alimentaban nuevas acciones.

Como actualmente todos los LMS son sistemas web, se utilizan pruebas en el mismo formato para validar sitios de Internet como accesibles o no. Para quienes tienen interés en profundizar en esta cuestión más técnica, algunas de las lecturas recomendadas al final de este texto presentan herramientas y detalles para evaluación. Sitios de instituciones y organizaciones, como por ejemplo "Accesibilidad Brasil" (<http://www.acessobrasil.org.br/>) y "El Portal de las Personas con Discapacidad" (<http://www.discapnet.es/>) presentan, entre otras informaciones, indicaciones para construir sitios accesibles y direcciones de herramientas gratuitas y *online* para identificar si un lector de pantalla lee correctamente un sitio. Muchos estudios ya se han hecho para garantizar la accesibilidad y consecuente inclusión digital, en particular por el equipo de trabajo Web Accessibility Initiative (WAI) de W3C (<http://www.w3.org/WAI/>). Lo interesante sobre este aspecto es que esas cuestiones pueden y deben ser consideradas como contenido programático en diversos cursos (Ciencias de la Computación, Sistemas de Información, Derecho, Licenciaturas, etc.). Por otra parte, más que una cuestión técnica, la evaluación del usuario es muy importante, ya que aunque haya conformidad con las reglas, se pueden encontrar problemas de uso que sólo la persona ciega conseguirá identificar.

En nuestra universidad, tuvimos experiencias de estudiantes que hicieron el trabajo final de término de estudios universitarios a partir de las discusiones de estos temas en clase. Por ejemplo, dos trabajos de la carrera o curso de Ciencias de la Computación tuvieron como objetivo construir soluciones para sitios web accesibles. En una de las propuestas, la idea era construir un sitio para apoyo a la enseñanza preescolar que fuera atractivo y permitiera interacción tanto de alumnas y alumnos ciegos como de no ciegos. La segunda propuesta tuvo como objetivo crear mecanismos para facilitar la construcción de sitios según las normas de W3C e incluso fue premiada (Premio Todos@Web 2012: primer lugar en la categoría Tecnologías de Asistencia/Aplicaciones). Actualmente se están realizando trabajos sobre la audiodescripción, un sistema de accesibilidad que permite la inclusión de personas ciegas al transformar imágenes y escenas en palabras que son grabadas en forma de audio.

Llegamos ahora al segundo problema: cómo transformar los materiales didácticos en materiales accesibles. Crear materiales didácticos accesibles a estudiantes ciegos/as es, en principio, más simple, por ejemplo, que hacerlos accesibles a estudiantes con sordera. Si por un lado el material para ciegos implica transformar imágenes en palabras, un material accesible para personas con sordera debería ser traducido para otra lengua que generalmente el profesorado desconoce (por ejemplo, en Brasil es la Lengua Brasileña de Señas - *LIBRAS*). Al decir que ésta es una tarea más fácil, de ninguna forma afirmo que no conlleve desafíos. Algunas cuestiones que facilitan la tarea es cuando el material está en formato texto: basta dejarlo en el formato electrónico adecuado. Pero cuando el material es un conjunto de diapositivas con imágenes tal vez sea esa la oportunidad de grabar un audio explicativo o incluso transformar eso en un vídeo, que puede ser útil para personas ciegas y no ciegas. Describir y explicar con muchos detalles el material para pueda ser entendido por una persona ciega también ayuda a los estudiantes que no estuvieron presentes en la clase, o a los que se quedaron con dudas.

Otra buena oportunidad para involucrar al estudiantado es que colaboren construyendo las audiodescripciones de estos materiales, o de elementos vistos en una salida de campo. Son bastante comunes las actividades de sensibilización en que la persona tiene los ojos vendados para experimentar la sensación de falta de visión, aunque no he visto informes de estudiantes del área tecnológica que hayan enfrentado el desafío de hacer uso de lectores de pantalla. Esa forma de sensibilización tal vez posibilitará saltos de calidad en la producción de software inclusivos. Por ejemplo, en nuestra institución tenemos la experiencia de estudiantes que voluntariamente actúan en el monitoreo de talleres de inclusión digital para la tercera edad y que, a partir de esta experiencia, han estudiado alternativas para mejorar la experiencia de personas ancianas.

Resultados

La trayectoria de inclusión digital de estudiantes ciegos está recién empezando; si tenemos algunos resultados para compartir aquí, es precisamente como parte de este camino donde se necesitan nuevas alianzas, principalmente con instituciones de enseñanza e investigación. Resumiendo todo lo presentado hasta el momento, tenemos los siguientes resultados obtenidos a partir de la construcción de una cultura organizacional inclusiva:

- al trabajar con las cuestiones técnicas relacionadas con la inclusión digital, los software usados como apoyo educativo fueron actualizados para que fueran compatibles por lo menos con el lector de pantalla que los/as alumnos/as mencionaron como el lector de uso más frecuente (este trabajo de adecuación y soporte tecnológico debe ser permanente);
- el pronóstico de la próxima actualización del sitio institucional ya establece el cuidado de seguir las normas de W3C para la accesibilidad web;
- el Núcleo de Apoyo Pedagógico institucional ya actúa, junto con las coordinaciones de curso y el profesorado, para dar soporte también a las cuestiones de inclusión de personas ciegas,

extendiendo el trabajo pionero que ya existía en la inclusión de estudiantes sordos;

- el Departamento de Educación a Distancia de la institución apoya al profesorado de asignaturas presenciales y a distancia para convertir los materiales de apoyo en un formato que pueda ser utilizado sin restricciones;
- se desarrollaron trabajos de conclusión de cursos o carreras de grado como Ciencias de la Computación y Licenciatura en Computación, con el objetivo de incluir a personas ciegas o con baja visión;
- el ciclo de formación docente de la institución incluyó la cuestión de la inclusión como tema recurrente de los debates, creando un espacio de intercambio entre docentes.

Recomendaciones para la acción

Creo que no hay reglas o consejos que se puedan usar en todos los casos, pero algunas indicaciones pueden ayudar a desarrollar una práctica docente inclusiva. Considero que uno de los grandes retos de las universidades es formar profesionales con autonomía, que aprendan a aprender y que consigan, a lo largo de la vida, perfeccionar sus competencias profesionales. Desde esa perspectiva, necesitamos buscar una inclusión digital que le permita a las y los egresados ciegos a tener independencia en su proceso de aprendizaje. A la vez, involucrar estudiantes no ciegos en este proceso ayuda a contribuir en la construcción o consolidación de una sociedad inclusiva. En ese sentido, se enumeran algunas sugerencias prácticas para contribuir a la formación de una cultura inclusiva.

Difusión de conocimientos entre docentes

Es común que las universidades fomenten momentos de formación continua para el profesorado. Se pueden aprovechar esos espacios para abordar la inclusión digital y la accesibilidad web para personas ciegas, incluso antes de que el profesorado tenga

contacto en clases con su primer alumno o alumna ciega. Como ejemplo de lo que se ha desarrollado, en un momento de formación hubo una ponencia de una profesora ciega y un profesor sordo que presentaron sus experiencias. La presencia de ambos docentes en los talleres de formación para el uso de tecnologías también enriqueció mucho las discusiones en el grupo. En el caso de no haber profesores en la institución con este perfil, se pueden buscar ponentes externos.

Difusión de conocimientos técnicos entre estudiantes

Estudiantes de los cursos de tecnología de la información necesitan tener en su currículo algún espacio para debatir y ejercitar la evaluación y/o la construcción de software accesible. El ideal son asignaturas que tratan sobre la construcción de estos sitios, pero también en las asignaturas de ingeniería de software se puede incluir como uno de los requisitos la accesibilidad para personas ciegas o con baja visión.

Los cursos de formación del profesorado también deben contemplar la temática. Es muy común en estos cursos el estímulo a la construcción de materiales concretos, como maquetas o juegos, que ayudan a enseñar conceptos abstractos. Pocas veces vemos, sin embargo, una discusión sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y comunicación como una forma de romper barreras. La propuesta es crear materiales que puedan ser igualmente utilizados por estudiantes ciegos o no ciegos, pues crear programas o materiales didácticos específicos para personas ciegas puede formar otra barrera en la interacción con los/as compañeros/as de clase no ciegos.

Uso de LMS en grupos presenciales que tengan estudiantes ciegos

Aunque considero que el uso de un LMS es vital para cualquier asignatura de la educación superior, la creación de un espacio virtual que amplíe los límites de interacción en el espacio y en el tiempo crea nuevas oportunidades para que el estudiante ciego

se apropie del conocimiento y se integre con compañeros y compañeras no ciegos. Por ejemplo, la creación de un fórum de discusión, aunque sea algo simple, puede tener un efecto sorprendente porque deja a todo el grupo en la misma condición para argumentar y aportar.

Proporcionar material didáctico accesible

Es necesario que el alumnado tenga acceso a todos los materiales y para ello se pueden considerar algunas cosas simples para la elaboración de material inclusivo. Consulte con el equipo técnico cuáles son los mejores formatos de archivo que usted puede proporcionar, pero tenga en cuenta que un archivo PDF bloqueado jamás podrá ser leído por un lector de pantalla. Solamente los materiales que se encuentran en formato de texto son fácilmente tratados por el lector de pantalla; tenga en cuenta que todo el alumnado usará este material, así que procure que sea agradable estéticamente en términos de formato y añada imágenes si lo considera importante. Acuérdesse solamente que el dibujo debe ser descrito y no simplemente puesto en el texto.

Involucrar al estudiantado en la creación de materiales accesibles

Es cada vez más común que estudiantes de las universidades creen sus blogs o sitios personales y también, al final del curso, publiquen en eventos o revistas. Se sugiere estimular a los estudiantes a que verifiquen si sus materiales son accesibles a personas ciegas, por ejemplo, usando sitios *online* que hacen este tipo de control, como “Da Silva” (<http://www.dasilva.org.br/>).

Involucrar la participación de los/as estudiantes de los cursos de grado en la construcción de audiodescripciones, por ejemplo, del patrimonio histórico de su ciudad o de planes de estudio de una asignatura, sirve como una forma de sensibilización y sinergia para la creación de repositorios que puedan ser utilizados por la comunidad en su totalidad. En el ejemplo ya presentado de un trabajo de conclusión

de curso que está siendo desarrollado sobre la audiodescripción, el material que se está produciendo no contiene únicamente la audiodescripción de imágenes, sino otros audios con informaciones complementarias, que permite un uso más amplio.

Lecturas sugeridas

- AQUINO ZÚNIGA, S.P., V. GARCÍA MARTÍNEZ Y J. IZQUIERDO (2012), “La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso”, *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, núm. 39, pp. 1-21, en:
http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=552_la_inclusion_educativa_de_ciegos_y_baja_vision_en_el_nivel_superior_un_estudio_de_caso
- BERRIO ZAPATA, C. (2012), “Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital”, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, núm. 35, pp. 39-53, en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179024991004>
- RODRIGUEZ FUENTES, A. Y J.L. GALLEGO ORTEGA (2007), “Estudio sobre la actitud y la utilización de medios de información y comunicación por alumnos con déficit visual”, *Revista Ciencias de la Educación*, vol. 17, núm. 29, pp. 31-56, en:
http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-59172007000100003&lng=pt&nrm=i
- SERRANO MASCARAQUE, E. (2009), “Accesibilidad vs usabilidad web: evaluación y correlación”, *Investigación Bibliotecológica*, vol. 23, núm. 48, pp. 61-103, en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/16970>



Las fotografías que aparecen en este artículo fueron proporcionadas por la autora.

De los baños a las aulas Capturando grafitis para hablar sobre diversidad sexual y de género en la escuela

Christiane Sperling

Goethe Institut | Porto Alegre, Brasil
christiane.sperling@yahoo.com.br

Introducción

Actualmente el tema del respeto a la diversidad es un asunto de primer orden y de serias implicaciones políticas, educativas y psicológicas. A la hora de realizar intercambios con el profesorado sobre este tema, es común que emerjan múltiples inquietudes, malestares y angustias sobre cómo proceder frente a la diversidad de identidades sexuales y de género que habitan nuestras aulas. Por supuesto que las preocupaciones tienen que ver con aquellas expresiones sexuales y de género que se distancian de la heterosexualidad o que transgreden ideales hegemónicos o dominantes sobre cómo deben ser hombres y mujeres.

No es difícil comprender la angustia del profesorado. Mucho ha cambiado en el panorama escolar para quienes antes estaban en el lugar de estudiantes y hoy ocupan la posición de docentes. Tal vez porque en nuestras sociedades farmacopornográficas, como las denomina Beatriz Preciado, nunca antes encontramos tantos y tan constantes estímulos para pensar, hablar y hacer sexo de las más variadas formas. Tal vez porque nunca antes hubo tantas posibilidades —jurídicas y sociales— para transgredir normas sexuales y de género. Quizás porque estamos (re)descubriendo otras maneras de atravesar fronteras o posiblemente porque jamás

hubo tanta tecnología disponible para (re)inventar nuestros cuerpos. De cualquier forma, lo cierto es que cada vez resulta más complicado definir límites cuando intentamos explicar qué es un hombre o una mujer. Preguntas sobre qué significa travesti, transexual, gay, homosexual, bisexual, trisexual, queer, asexuado/a, transgénero, entre otras, inquietan a cualquier docente. Son palabras que a veces incomodan y al mismo tiempo circulan por las aulas, pasillos y patios de nuestras escuelas con tal libertad que pudiéramos hasta pensar que los cuerpos de quienes reciben estas clasificaciones transitan con dignidad, libertad y respeto.

No obstante, la realidad es otra. Sabemos que no son aislados los episodios de discriminación, burla, rechazo, exclusión y agresión hacia estudiantes que no se encajan en los patrones de género y sexualidad dominantes. Incluso las estadísticas en Brasil indican que, por día, 13 personas sufrieron algún tipo de violencia por homofobia en el 2012 y que las denuncias de casos de agresiones a la población LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis y Transexuales) aumentaron en 166% en dicho año con relación al año anterior. También se ha constatado que 99% del estudiantado reconoce algún grado de rechazo hacia la población LGBT. Estos datos evidencian que hablar sobre respeto y diversidad sexual y de género no es un asunto de moda. Es un debate urgente y pertinente que tiene que ver con todos/as nosotros/as. Es una exigencia de estos tiempos si nos interesa garantizar la existencia digna de todas las personas, y si tenemos idea de la dimensión que tiene nuestra postura como educadores/as frente a estos temas.

No obstante, en ocasiones puede ser difícil encontrar materiales o recursos didácticos para dialogar sobre género, sexualidad y respeto a la diversidad de una manera creativa y que interese al estudiantado. Tal vez los libros escolares puedan servir en algún momento para acompañar estos intercambios, sin embargo, en ellos es casi imposible encontrar identidades de género y prácticas sexuales no hegemónicas. Claro que el hecho de que los libros ignoren la existencia de otras maneras de ser hombres y mujeres

puede ser un disparador para discutir las exclusiones sociales, ya que por esa vía queda en evidencia que unas identidades son ignoradas u omitidas y otras no. Pero el texto que presentamos va en otra dirección. Se ubica precisamente en la posibilidad de utilizar un material didáctico que se encuentra al alcance del profesorado, un recurso que constituye en sí mismo una expresión de las nociones, creencias y posiciones del estudiantado con relación a temas sobre sexualidad y género; un producto colectivo, muchas veces anónimo, pero que puede decir mucho sobre discriminación, estereotipos, respeto y prejuicios: los grafitis de los baños escolares.

Entre cuatro paredes...

En las escuelas, como en otras instituciones, existe un minucioso control en torno a lo que se puede decir sobre sexualidad y género. El estudiantado no demora mucho en captar los códigos que establecen lo que se puede decir en cada lugar, en cada momento, en cada circunstancia y frente a cada interlocutor. Los baños parecen ser uno de esos lugares que son rápidamente identificados como espacios donde el control sobre lo que se dice-escribe-dibuja es menos efectivo. ¿Qué es posible encontrar sobre sexualidad y género en las paredes de los baños de las escuelas? ¿Qué puede ser dicho sobre estos temas en un lugar tan íntimo y al mismo tiempo tan público? ¿Sobre qué hablan las frases, mensajes y dibujos que, anónimos o no, convierten las puertas y paredes de los baños en locales productivos para discutir nociones sobre género y sexualidad? ¿Qué se puede decir y qué no se puede decir en este espacio? ¿Todo puede ser dicho? ¿Existe censura?

Lo que está escrito o dibujado en los baños de las escuelas no forma parte de las discusiones habituales en las aulas. Los dibujos y las frases dejados en los baños pueden ser tantos que muchas veces es difícil identificar el color original de las pinturas de las paredes. El estudiantado quiere hablar sobre estos temas, siente la necesidad de decir lo que piensa y parece que no hay otros espacios en la escuela donde pueda expresarse o dialogar abiertamente. Eso no

significa que en los baños no emerjan otras formas de control o censura como pudieran ser los comentarios o las contestaciones, donde se evidencian estigmas y prejuicios. En los baños también encontramos disputas por legitimar o desacreditar prácticas sexuales e identidades. Allí también se establecen ordenamientos, jerarquías, discriminaciones y exclusiones.

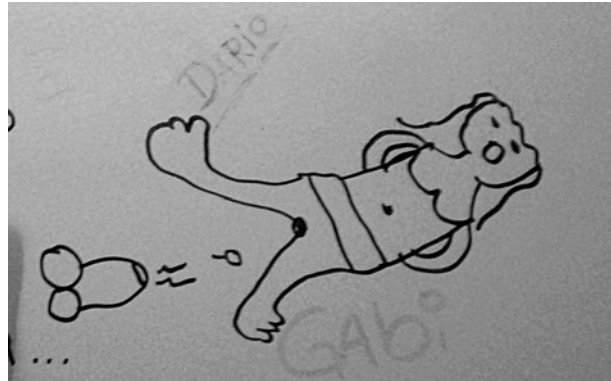
En este sentido, los grafitis de los baños constituyen un rico material para conocer lo que piensa el estudiantado sobre género y sexualidad: sus opiniones, dudas, contradicciones, inquietudes, prejuicios, enfrentamientos, aceptaciones y rechazos. Los grafitis funcionan como una válvula de escape porque a través de ellos, el estudiantado refleja preocupaciones, secretos y deseos que no caben en otro espacio escolar. Por tanto, captar lo que está en los baños y traerlo a la sala de clases para discutir lo que allí aparece puede ser escandaloso pero la familiaridad con estas expresiones colectivas también puede abrir un canal de comunicación para conversar sobre identidades y prácticas, para cuestionar posturas discriminadoras y para promover el respeto a la diversidad.

Hablar sobre género y sexualidad utilizando los grafitis de los baños como un recurso didáctico puede ser también efectivo para producir rupturas en la familiaridad acrítica del estudiantado y del profesorado frente a las situaciones de discriminación sexual y de género que cotidianamente se dan en las escuelas. No se trata de estimular o promover la realización de grafitis en los baños; la propuesta es trasladar lo que allí se dice para la sala de clases. El reto es pensar en la posibilidad de convertir los grafitis en un material didáctico de apoyo o auxilio para hablar sobre género y sexualidad, reconociendo la riqueza de su contenido y sus potencialidades analíticas para promover debates educativos a partir de algo que forma parte de la propia realidad del estudiantado.

Actividades y resultados. Captando imágenes y analizando su contenido

Analicemos ahora algunos grafitis captados entre 2010 y 2011 en los baños de una escuela pública de

enseñanza media de la región urbana de la ciudad de Porto Alegre/Brasil y algunas posibilidades de análisis.

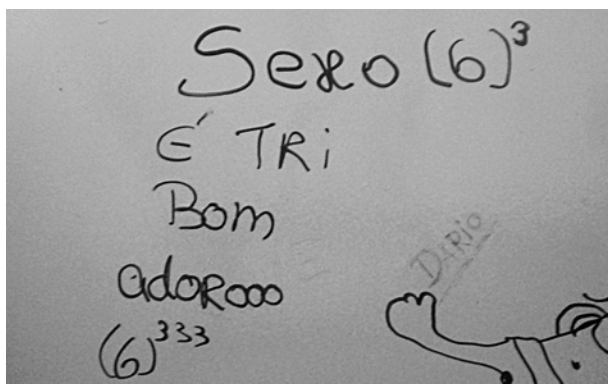


En la imagen observamos un cohete en dirección a la vagina de una mujer. Se muestra una relación heterosexual, sin embargo, se nota que el hombre es solamente representado por el pene. Es como si el pene tuviera vida propia, destacando su carácter activo y autosuficiente. Esta imagen puede ser utilizada para reflexionar sobre los significados que socialmente se atribuyen al pene, incluso como símbolo de poder, fuerza, potencia y distintivo corporal que en ocasiones sirve para establecer jerarquías entre hombres y mujeres. Esos ordenamientos que sitúan a los hombres en posiciones superiores o privilegiadas con relación a las mujeres tienen que ver con binarismos asociados al par hombre-mujer. Binarismos equivalentes, tales como fuerte-débil, activo-pasivo, racional-emocional, pueden ser objeto de cuestionamientos con el estudiantado, principalmente a partir de los estereotipos que producen y de los efectos que tienen, encuadrando a hombres y mujeres en moldes o ideales dominantes que regulan comportamientos y generan angustia cuando no son correspondidos. Resulta interesante percibir, además, que en dicha imagen la mujer tiene los brazos entrecruzados en la espalda, indicando la pasividad con que espera el “ataque” del pene.

El pene sin cuerpo puede significar también placer sin sentimientos o entrega incompleta, lo que constituye como un aspecto productivo para discutir cómo en la familia y en otros ámbitos se enseña de

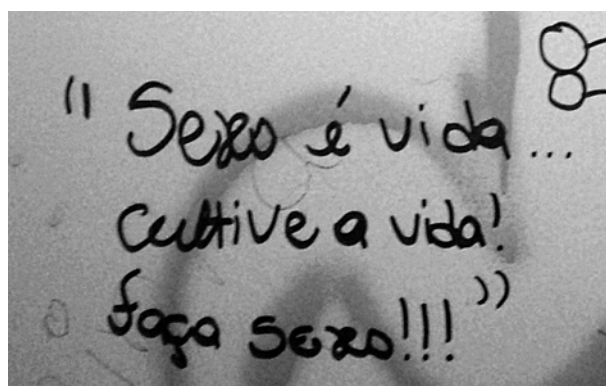
manera diferenciada cómo es que hombres y mujeres deben manifestarse a la hora de establecer vínculos de pareja. Podemos dialogar con la adolescencia qué tipo de vínculo sería éste en el cual se deposita lo racional en los hombres y lo emocional en las mujeres. ¿Por qué tanta inversión socio-cultural para que los hombres no expresen o revelen sus sentimientos y emociones?

A partir de estas ideas se pueden analizar y cuestionar los mandatos que circulan culturalmente, indicando que los hombres deben ser fuertes, valientes, arriesgados, conquistadores, proveedores, potentes y heterosexuales, mientras que las mujeres deben ser tiernas, pasivas, maternas, de gestos delicados, cuidadoras, heterosexuales, entre otros atributos. Algunas interrogantes pueden ser clave para pensar en la discriminación y promover el respeto a la diversidad: ¿qué ocurre cuando un hombre no se ajusta a estas expectativas?, ¿cómo es llamada una mujer que no encaja en este modelo?



Muchos grafitis que encontramos en los baños de chicas hablan de deseos sexuales y de placer. El placer parece ser un tema central entre las chicas y puede aprovecharse esta oportunidad para generar otras perspectivas de la sexualidad que no sólo aborden el enfoque biomédico-preventivo de enfermedades o embarazos. Es importante conversar sobre el placer que también está presente en las relaciones sexuales y que la adolescencia pueda percibir claramente los límites entre relación sexual, placer y reproducción. A través del placer se abriría una visión diferente de trabajo, por ejemplo, en la educación

sexual. El tema del placer es uno de los que más merecen ser trasladados de los baños a las aulas. Es un tema aún excluido de las discusiones con el estudiantado. Al hablar sobre placer se crea un espacio oportuno para conversar sobre el carácter diverso de las prácticas sexuales y sobre cómo existen múltiples maneras de sentir placer que no se reducen a las relaciones entre hombres y mujeres.



Resulta importante dialogar abiertamente con la adolescencia sobre prácticas no heterosexuales. Es necesario explicar que también existen hombres a los cuales les gustan otros hombres y que, de la misma forma, hay mujeres que prefieren tener sexo con otras mujeres. A veces pensamos que la adolescencia desconoce estos modos de relacionamiento, sin embargo, los grafitis evidencian otra cosa.

En la escuela donde realizamos el estudio encontramos que la homosexualidad es el tema predominante en los baños de chicos. Tal vez los baños reflejan el nivel de visibilidad social de la homosexualidad masculina y femenina. En cualquier sentido, es evidente que los chicos tienen mucho que decir y que hablar sobre prácticas homosexuales.

Estas imágenes pueden ser muy útiles para hablar sobre la homosexualidad como otra práctica sexual y hacer crítica sobre algunas nociones que describen las prácticas homosexuales como algo anormal, inmoral y hasta criminal. El asunto también abre la posibilidad de discutir sobre sexualidad y derechos humanos, ya que muchas personas homosexuales son discriminadas en sus familias, en las escuelas, en las iglesias y en los centros de trabajo.



La palabra “discreción” que aparece en algunas imágenes, en referencia a los cuidados que hay que tener en las prácticas homosexuales, revela claramente la persecución y censura existentes con relación a la homosexualidad; a partir de este aspecto podrían discutirse los diversos mecanismos existentes para desacreditar la homosexualidad y calificarla como aberración, herejía, enfermedad o desviación del comportamiento.

El hecho de no existir contestaciones o comentarios ofensivos alrededor de estos últimos grafitis puede servir también como indicador de apertura y de respeto a la diversidad.

Muchas son las posibilidades de análisis que pudieran emerger de estas imágenes y de otras tantas que recopilamos. Nuestra intención es evidenciar que podemos encontrar en los grafitis un material valioso para discutir con adolescentes temas de inclusión, género y sexualidad.

Recomendaciones para la acción

Pensando en la posibilidad de que algunos/as docentes estén motivados en capturar grafitis y trasladarlos de los baños a las salas de clase para debatir temas de género y sexualidad, presentamos a continuación algunas sugerencias que pueden ser útiles para crear espacios educativos donde se promueva la inclusión y el respeto a la diversidad.

El uso de los grafitis de los baños como material didáctico supone dos momentos previos importantes: la colecta de las imágenes y el pre-análisis de su contenido por parte del/a docente. Nos queremos detener en los cuidados que exigen estos dos momentos y también presentar algunos análisis de grafitis donde se evidencian las múltiples posibilidades de discusión que ellos pueden generar.

Para la recolección de los grafitis es importante tener en cuenta:

- encontrar un horario adecuado para entrar en los baños y poder fotografiar los grafitis sin

interrupciones. Sugerimos captar todo lo que exista en las paredes y puertas, cuidando no mezclar los grafitis del baño de las chicas con los del baño de los chicos y también de no realizar cortes o separar dibujos y frases interconectados;

- identificar los grafitis sobre género y sexualidad. Aunque éstos son temas predominantes y recurrentes, es posible encontrar también grafitis sobre religión, política, raza y otros temas. Podemos separar los grafitis que nos parezcan que son sobre otros temas pero no debemos descartarlos porque no siempre conseguimos interpretar o reconocer adecuadamente los códigos y símbolos que comparte el estudiantado. Por este motivo, los grafitis que aparentemente son sobre otros temas deben ser guardados y en el intercambio con el estudiantado confirmar si el contenido no es sobre género y sexualidad;
- realizar un pre-análisis del contenido de los grafitis. La organización de los grafitis a partir de su procedencia de baños de chicos o de chicas, puede revelar cuestiones interesantes sobre la visión que ellas y ellos pueden tener sobre temas de género y sexualidad. El pre-análisis es un examen previo que el/la docente debe realizar antes del encuentro con el estudiantado pero que no excluye ni desvaloriza la capacidad analítica del grupo y sus propias visiones sobre lo que transmiten los grafitis y los efectos de tales mensajes. El pre-análisis es importante como momento de auto-preparación del/a docente para conducir el debate desde una perspectiva inclusiva pero no debemos presentarnos como expertos en interpretar grafitis, no olvidemos que estaremos frente a sus propios/as creadores/as;
- para el análisis de los grafitis es importante que el profesorado esté familiarizado, por lo menos, con algunas nociones básicas sobre género y sexualidad. El dominio de algunos términos y conceptos como género, sexualidad, identidades, femineidades, masculinidades, homosexualidades, estereotipos de género, discriminación sexual y de género, heteronormatividad, pedagogías de género y sexualidad, entre otros, constituye una

condición para conseguir organizar y desarrollar un debate que no (re)produzca estereotipos y que promueva el respeto a la diversidad y el derecho de todas las personas a vivir con dignidad.

Lecturas sugeridas

- RAFFETTA, P.E. (2012), *La sexualidad en la escuela: grafitis en baños escolares de la ciudad de Buenos Aires*, Tesina, postítulo en Educación Sexual, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", Buenos Aires, en:
http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/pao_raftetta_tesis_ed_sex.pdf
- SPELRLING, C. (2011), *Sexo forever: corpo, sexualidade e gênero nos grafitos de banheiro em uma escola pública de Porto Alegre*, Tesina, especialización en Educación, Sexualidad y Relaciones de Género, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, en:
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61759/000866107.pdf?sequence=1>
- TEIXEIRA, R. Y E. OTTA (1998), "Grafitos de banheiro: um estudo de diferenças de gênero", *Estudos de Psicologia*, vol. 3, núm. 2, pp. 229-250, en:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1998000200004&script=sci_arttext





Fotografía: Brenda Navarrete.

El discurso de estudiantes negros/as acerca de la política de cuotas en una universidad pública brasileña

Denise Macedo Ziliotto

Centro Universitário Metodista IPA | Porto Alegre, Brasil
dmziliotto@feevale.br

Maria Cristina Lunardi Kern

Universidade Feevale | Novo Hamburgo, Brasil
dmziliotto@hotmail.com

Introducción

Históricamente, en Brasil, los índices sociales de la población blanca son mejores que los de los afrodescendientes en todos los sectores sociales, incluso cuando se comparan poblaciones equivalentes en cuanto a educación, ingreso, región y lugar de domicilio. La población negra presenta mayor tasa de mortalidad infantil, menor esperanza de vida, menor ingreso para jornadas de trabajo más largas,

índice más alto de desempleo, baja movilidad social y media de años de estudio inferior que la de los blancos. La desigualdad en el acceso a la enseñanza superior sigue los mismos índices, donde la mayor parte de los estudiantes son blancos; entre los graduados esta realidad también se reitera.

Con el objetivo de cambiar esta realidad, el gobierno brasileño ha realizado acciones afirmativas para eliminar desigualdades, compensar pérdidas

y crear oportunidades para la inclusión de personas que sufren discriminación racial, de género, de edad, de origen étnico y de complejión física. En el contexto de la educación existe una política de cuotas en las universidades públicas que tiene por objetivo garantizar el acceso a la educación superior, considerando el carácter desigual de oportunidades a que están sujetos diferentes grupos sociales, especialmente negros, indígenas y los que provienen de escuelas públicas.

La contribución de este estudio es justamente investigar y reunir información —a partir de los discursos de los alumnos del programa de cuotas— que permita reflexionar acerca de las acciones afirmativas que se aplican en la educación superior. La pregunta orientadora de la investigación es identificar cómo los alumnos del programa de cuotas conciben y evalúan esta política pública. Para responder esta interrogante fue realizada una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo.

La investigación fue realizada a través de entrevistas con los alumnos del programa de cuotas que ingresaron entre 2008 y 2010 a la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) ubicada en el sur de Brasil. Inicialmente fueron contactados más de 100 alumnos por medio de mensaje electrónico, a partir de un listado de la institución. Diez sujetos estuvieron dispuestos a participar en la investigación y, tras consentimiento formal, fueron realizadas las entrevistas con los alumnos. Las transcripciones de los registros grabados fueron analizadas por el software QQSoft (cualicuantisoft), una técnica desarrollada por investigadores de la Universidad de São Paulo que permite agrupar testimonios de contenido semejante.

Algunas notas necesarias sobre el programa de cuotas

Liderazgos negros y religiosos son protagonistas en la lucha a favor de acciones afirmativas en la enseñanza superior brasileña, y se caracterizan por una trayectoria construida a través de los movimientos sociales. En un primer momento, la forma que se

identificó para mejorar el acceso de la población negra a la enseñanza superior fue la creación de cursos preparatorios para el ingreso a la universidad organizados por voluntarios militantes y simpatizantes de la lucha por la igualdad racial. Estos cursos preparatorios, presentes en las principales ciudades del país, se desarrollan hasta hoy en espacios cedidos por entidades religiosas o asociaciones comunitarias.

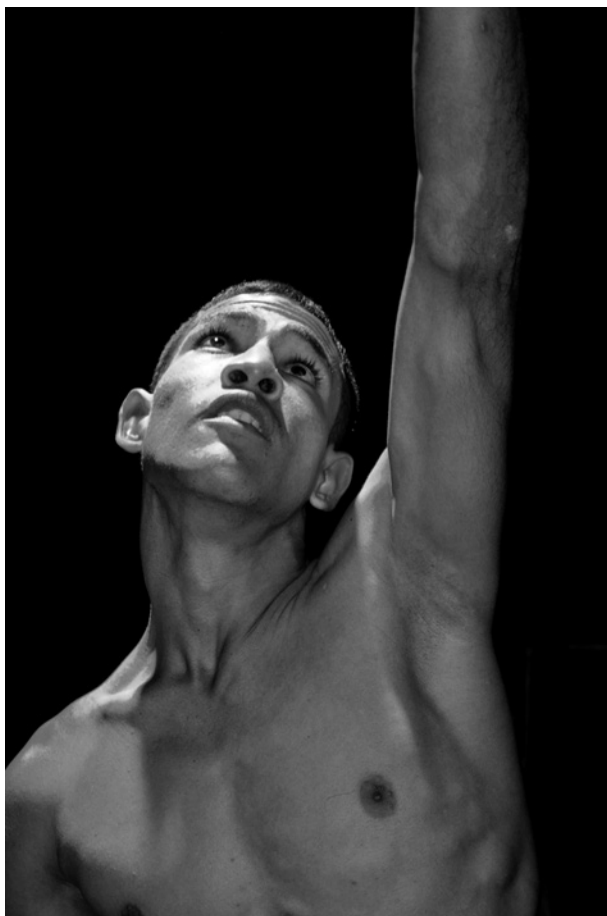
Como política pública, el sistema de cuotas es la acción afirmativa del gobierno brasileño que busca responder a la demanda de enseñanza superior del país, que abarca más de 150 instituciones públicas federales en Brasil. En las instituciones donde se adoptan las cuotas raciales, el criterio utilizado para definir quién es negro o indígena generalmente es la autodeclaración, o sea, el propio estudiante define su color de piel o su etnia. En otras, se exigen fotografías o existen comisiones de verificación, métodos éstos muy polémicos por excluir a algunos candidatos que se consideran negros.

El proceso de ingreso a la institución investigada observa las siguientes directrices: 30% del total de plazas se reservan para alumnos que provienen de escuelas públicas y, de éstas, la mitad es destinada a alumnos autodeclarados negros, que también deben haber cursado sus estudios en la red de escuelas públicas.

En este programa, todos los candidatos hacen los mismos exámenes y tienen un mínimo de aciertos necesario para la aprobación de acuerdo con el curso elegido.

Los candidatos con mejores puntuaciones en los exámenes ocupan 70% de las plazas (cuotistas y no cuotistas). Para llenar el 30% restante, la universidad selecciona a los candidatos inscritos en el programa de cuotas que obtuvieron las mejores puntuaciones. La mitad de estas plazas (15%) es ocupada por alumnos de escuelas públicas que hayan obtenido mejores puntuaciones y la otra mitad (15%), por los estudiantes autodeclarados negros, también con las mejores puntuaciones.

A partir de 2008 se destinaron diez plazas extras a los candidatos indígenas, que pueden modificarse de acuerdo con la demanda.



Soy danza. Primer lugar en el Concurso de Fotografía 2013 de la Fundación Paso a Paso: Fotógrafa: Desirée Depablos. Protagonista: Sweendell Tineo Mijares. Isla de Margarita, Venezuela.

El programa en la universidad investigada pasa por evaluaciones continuas y fueron instituidas dos comisiones para su supervisión: la Comisión de Acceso y Supervisión del Estudiante Indígena y la Comisión de Supervisión del Programa de Acciones Afirmativas, esta última también con la función de promover las condiciones para que el estudiante de bajos ingresos consiga mantenerse en su curso hasta la graduación.

Actividades y resultados

La investigación fue realizada a partir de entrevistas con diez alumnos del programa de cuotas de distintos cursos de la institución. En la reproducción de los discursos de los entrevistados fueron utilizados nombres ficticios para preservar su identidad y estuvieron distribuidos en los siguientes cursos: Educación física (Kaleo y Josephine), Filosofía (Amir),

Ciencias económicas (Joyce), Ciencias actuariales (Perla), Psicología (Talita), Medicina veterinaria (Júlia), Biología (Poliana), Servicio social (Talassa) y Letras (Raul). Son, por lo tanto, dos alumnos del sexo masculino y ocho del sexo femenino, con edades entre 18 y 33 años.

Experiencia como alumno cuotista

Al preguntarles por las dificultades que enfrentan cuando se identifican como cuotistas en la universidad, la respuesta de cinco alumnos fue negativa. Cuatro de los participantes, incluso, se sienten orgullosos de estar en esa clasificación, pues conciben que están participando de un momento histórico, y que servirán de ejemplo para familiares que aún no han intentado ingresar en la universidad pública, así como para futuras generaciones, como afirma uno de los entrevistados:

Cuando sea viejo, independientemente de que sea rico o pobre, yo le diré a mi nieto: yo formé parte del primer grupo de cuotistas de una universidad, una universidad federal. Y eso es motivo de orgullo para mí (Kaleo).

Contrariamente, Poliana se siente avergonzada de ser cuotista, pues en algunos momentos se siente identificada como menos capaz que los demás, como alguien que tiene menos conocimiento. La cuestión también puede estar en las diferencias sociales, las cuales se hacen más evidentes en la universidad y crean una fragmentación, una división dentro de los grupos de clase, y hasta discursos muy distintos sobre el acceso a los bienes culturales y económicos, como relata Talita, que reconoce que la situación interfiere en las relaciones, incluso hasta el punto de identificar indiferencia y negación de la alteridad.

Concepciones acerca de la política de cuotas

De los diez alumnos entrevistados, tres dicen desconocer el objetivo de la política de cuotas; hablan

vagamente y no remiten a informaciones o leyes. Los demás, aunque afirman conocer la política, manifiestan una comprensión reducida, poco profunda.

Tengo una noción. Son políticas para auxiliar a los estudiantes que tienen cierta dificultad de ingresar en un estudio. Las cuotas son una acción afirmativa, entonces ellas son para auxiliar al estudiante en el curso elegido, ayudar a ingresar y hacer aquel curso hasta el final (Kaleo).

...yo imagino. Quizá sea más que eso, pero yo creo que la idea es hacer la universidad más pública. Porque en la práctica era un poco diferente. Entonces, yo creo que la idea es un poco traer más personas que tienen menos oportunidades para la universidad. ¿No? (Talita).

La comprensión respecto de la intención de la acción afirmativa es más explícita en el siguiente discurso:

Sí, es una política, en principio, para dar oportunidades e intentar equiparar una diferencia de clases y racial históricas. Entonces, en principio, sería para reducir una desigualdad histórica y después el proyecto sería revisado para ver si es necesario continuar, si de alguna forma fue equiparada esta desigualdad histórica (Amir).

Se identifica que hay un conocimiento limitado acerca del contexto social y político que inspiró esta acción afirmativa y cuáles son las consecuencias de tal iniciativa. Las respuestas también sugieren el desconocimiento de las potencialidades inherentes y garantizadas por la política de cuotas relativas a la asistencia a los alumnos, lo que podría ampliar efectivamente su objetivo.

El principal motivo que los llevó a participar de la política de cuotas fue la facilidad de ingreso, ya que el proceso general de ingreso les pareció mucho más difícil. Los cuotistas relataron la necesidad de trabajar en horarios en los que no tenían clases mientras

cursaban la enseñanza media o en el curso preparatorio para el ingreso a la universidad.

Los entrevistados también indicaron como motivo para ingresar como cuotistas la mayor posibilidad de aprobación. Expresaron que además de ser un derecho legal, la política también es necesaria para que los negros puedan alcanzar un nivel mejor en la sociedad:

...yo estaba dentro por derecho, y por las cuotas raciales yo soy... a pesar de tener mi padre blanco y mi madre negra, muchas veces me dicen negrita en la calle, entonces yo me considero negra (Josephine).

En primer lugar se trata de un derecho legal... no que eso vaya a hacerme ingresar, igual yo voy a tener que hacer el examen y estudiar así como otra persona, y si yo no obtengo la media, yo no voy a entrar (Raul).

Las clasificaciones sugieren que el reconocimiento de la procedencia de la acción afirmativa no siempre es colectiva; para los cuotistas es pertinente debido a su historia de vida, el contexto político y las disposiciones legales existentes.

Escolarización y acceso a la educación superior

A partir de las entrevistas también fue posible reconocer la dificultad vivida por los entrevistados con relación a las posibilidades de acceso a la educación superior. Manifestaron que en las instituciones donde cursaron las enseñanzas primaria y media, la educación era precaria —falta de profesores, ausencia de recursos, profesores sin preparación— y que esto los colocaba en una situación diferente de aquellos que estudiaban en escuelas particulares y obtenían mejores resultados en los exámenes de ingreso a la universidad.

La enseñanza media fue clasificada como débil por uno de los entrevistados; como muy débil por cuatro; entre regular y bueno, por dos; como bueno, por tres entrevistados y ninguno de ellos valoró la enseñanza como muy buena.

Un factor indicado por cinco de los entrevistados como perjudicial en la enseñanza fue la postura del profesor frente a la clase. Señalaron que el profesor hace la diferencia en la clase y que algunos docentes que parecían aburrirse con su profesión consecuentemente no estimulaban al alumno a aprender y las clases se convertían en muy monótonas y sin atractivos.

...los profesores no explicaban a los alumnos la manera correcta de hacer las cosas como deberían. Era más como: ellos enseñan y aprende quien quiera (Talassa).

Había algunos profesores buenos, algunos que la gente conseguía aprovechar bien la asignatura y todo lo demás. Pero habían otros que parecía que no tenían ganas de enseñar y dejaban todo a cargo de los alumnos, así la clase era muy monótona (Poliana).

Los alumnos cuotistas también analizaron otras dimensiones del trabajo docente en la escuela pública:

...los profesores hacen un concurso, ellos tienen sólo un examen teórico... no tienen una comprensión de lo que es dar clases. Yo creo que por esto tenemos tanta dificultad de encontrar profesores y poder hablar con ellos sobre los contenidos de las clases... yo creo que ésta es la principal dificultad, los profesores no llevan en serio la enseñanza pública, por lo menos en mi escuela era así (Perla).

...en mi escuela quedaba muy a cargo del profesor... y habían otros que estaban allí para ganar los sueldos y no se sentían realizados, porque era un sueldo muy pobre, muy bajo... (Talita).

No obstante, hay que considerar que existen profesores en la educación pública que, a pesar de las condiciones precarias de la escuela, hacen esfuerzos para atender y estimular el aprendizaje de los alumnos:

...hay profesionales en la escuela pública que utilizan su propio sueldo para suplir las carencias que tienen los alumnos de las escuelas públicas (Kaleo).

Yo tenía profesores muy responsables y muy dedicados, el tipo de profesor que está allí, luchando para formar un buen ciudadano (Talita).

Además de las diferencias entre las asignaturas y entre la actuación de los profesores, también fueron reconocidas diferencias entre las escuelas públicas; algunas, incluso, fueron comparadas con escuelas particulares:

...yo creo que la escuela pública que yo frecuenté en la enseñanza media, era una escuela que tenía un patrón, un material humano de escuela particular... en el Primario era una escuela que faltaban muchas cosas, faltaba profesor, material... (Kaleo).

Sólo uno de los alumnos tuvo la oportunidad de estudiar en una escuela particular y señaló factores que hacen la diferencia entre una escuela particular y una escuela pública:

El grupo tiene menos gente, el profesor tenía un poco más de disponibilidad para el alumno, conseguían aproximarse y orientar mejor... había hasta refuerzos por la tarde, entonces las dificultades estaban equilibradas. No me sentí desplazado, como cuando yo volví para la escuela pública (Raul).

La necesidad de reforma en la enseñanza brasileña frente a la dificultad de inclusión de los negros en la enseñanza superior respondería a la evaluación de la escuela pública hecha por los entrevistados; pero hay otros elementos que actúan sobre tal contexto para los entrevistados, como se describe a continuación.

Evaluación y desempeño de los cuotistas

Al conocer la trayectoria de los alumnos en la universidad, también fue posible reflexionar sobre la perspectiva evaluativa de los exámenes de ingreso



Pintar. Mi energía para vivir. Primer Lugar en el Concurso de Fotografía 2010 de la Fundación Paso a Paso. Fotografía: Hugo Lastra Riquel. Protagonista: Yraida Navarro. Coro, Falcón, Venezuela.

a la universidad, pues los alumnos del programa de cuotas demuestran que, después de ingresar, obtienen desempeño análogo a los demás, aunque necesitan superar diferencias:

...después que percibí que no había aprobado, me quedé muy triste, pensé en desistir, pensé en cambiar de curso, yo pensaba que: "Ah, yo no soy capaz; ellos son mejores que yo; ellos consiguen y yo no consigo". Me sentía estúpida. Yo sufrí mucho. Pero después yo: "No, tengo que concentrarme y conseguir mejorar". Entonces, en el segundo semestre yo conseguí, repetí todas las que no había aprobado, y aprobé en otras más. Ahora estoy manteniendo un ritmo (Joyce).

Existe un consenso así de que... bueno, es un lugar inferior y de que tú ingresaste por una vía inferior. Ese es el punto de vista de la mayoría de mis compañeros e incluso de algunos profesores. Entonces, como fuimos la primera clase, yo sentía mucho eso en los profesores, como: "Bueno, entonces dígame lo que sabes". Creo que es un poco así (Talita).

Depositar en la educación pública la posibilidad de que la población negra tenga oportunidad de competir en igualdad de circunstancias con los demás en la educación superior llevaría muchos años, según argumentan diversos investigadores. Un entrevistado expone, a partir de su inserción en la universidad, lo siguiente:

Yo he percibido mucho a los alumnos afrodescendientes en la universidad, y pobres, perdón... pobres financieramente hablando y, yo sé que ellos entraron por cuotas, y yo sé que muchos de ellos no habrían entrado si no fuera por esa política. Entonces ha cumplido su función, aunque sea momentáneamente... no sé hasta cuándo durará esa política, pero ha ayudado (Amir).

Las consideraciones de los alumnos referentes a la función inclusiva de la política de cuotas son en su mayoría positivas; sólo una alumna hizo un análisis distinto, pues cree que la inserción en sí no garantiza la inclusión, movimiento que el espacio académico necesita realizar.

Porque lo que tenemos es así... nosotros colocamos a los negros dentro de la universidad pero no los incluye realmente... como puedo decir... la gente no trae la realidad de los negros para la universidad, no hay un intercambio significativo. De momento estamos recibiendo información, recibiendo mucha información... sólo que no estamos hablando sobre lo que sabemos para las personas. Es necesario que las personas comprendan mejor el proceso de cuotas, la cultura del negro y todo lo que abarca, no hay este intercambio aquí. Incluso, en las Acciones Afirmativas [se refiere al I Seminario de Acciones Afirmativas de la UFRGS, evento realizado para discutir esta política en la institución], discutimos esto, y tanto con los negros como con los indígenas se está dando un proceso de "blanquear" al alumno y no de intercambio de conocimientos (Poliana).

Los factores deficitarios señalados por los cuotistas entrevistados en este proceso son la discriminación y el cuestionamiento frecuente acerca de la procedencia de su inserción en el ambiente académico, así como la escasa visibilidad del proceso en la universidad, sea en su reconocimiento o en su discusión extremadamente sectorial, donde no se reflexiona, de manera más amplia, sobre los efectos en la institución.

En este sentido, las acciones afirmativas vienen garantizando más igualdad e inclusión social en la enseñanza superior aunque el impacto cuantitativo sea insuficiente para garantizar una mayor democratización del acceso a la educación, lo que hace necesarias otras políticas sociales para alcanzar mayores resultados.

Recomendaciones para la acción

1. La evaluación continua de las políticas públicas y el análisis de su efectividad debe ser un objetivo de la sociedad y no de algunos grupos. Considerar la manifestación de los movimientos estudiantiles y compartir las investigaciones puede contribuir para esta acción. La construcción de una

sociedad inclusiva es un proceso de cambios culturales y sociales; analizar cuestiones como la relación entre alumnos cuotistas y no cuotistas, y la convivencia entre alumnos de distintas clases sociales, puede dar visibilidad a los aspectos presentes en la cuestión que se propone.

2. El punto de vista de los profesores sobre la experiencia de los alumnos cuotistas en la universidad, e incluso sobre la vida escolar de los alumnos negros, también puede elucidar diferencias sociales y traer nuevas posturas y conocimientos en dirección al acceso más universal a la educación.

Lecturas sugeridas

- BORGES MARTIN, R. (2004), "Desigualdades raciales y políticas de inclusión racial: resumen de la experiencia brasileña reciente", Santiago de Chile, ONU-CEPAL, en: www.eclac.org/publicaciones/xml/9/14529/LCL2082_P.pdf
- CHIROLEU, A. (2009), "Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil", *Pro-Posições*, vol. 20, núm. 2, pp. 141-166, en: www.scielo.br/scieloph?pid=S0103-73072009000200010&script=sci_arttext
- DE CARVALHO, J.J. (2005), *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*; São Paulo, Atlas.
- PEIXOTO, M.DO C.DE L.Y A.V.ARANHA (orgs.) (2008), *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.





Fotografía: Jesús Bastidas Reggio.

Inclusión juvenil y prácticas educativas en el trabajo cooperativo

Cleber Gibbon Ratto

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Joel Luis Dumke

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
joeldumke@gmail.com

Introducción

En estas páginas se discute la perspectiva de la inclusión juvenil mediante el trabajo cooperativo desarrollado en un emprendimiento de recolección selectiva y reciclaje de basura de la ciudad de Canoas, en el estado do Rio Grande do Sul, Brasil. La experiencia toma como referencia la percepción de los propios sujetos acerca de su participación en la Cooperativa de Reciclaje y Recolección Selectiva

“União Faz a Força”, de Canoas (COOPERMAG). El trabajo fue realizado a partir de la escucha sistemática de jóvenes de la cooperativa por medio de la asesoría de educadores/as sociales prestada por el Centro Universitário Unilasalle a través de TECNOSOCIAL, destinado a la incubación y seguimiento de iniciativas de esta naturaleza a través de prácticas educativas en y por el trabajo.

La cooperativa surgió como una alternativa de inclusión social juvenil y de generación de trabajo e ingresos en la comunidad. La juventud establece sus relaciones y construye sus identidades con características propias, en un contexto particular, y se inscribe de manera más amplia con una condición juvenil que se refiere a la situación presente en el espacio donde se inserta en la vida. Comprender a la juventud como sujetos sociales significa promover su inclusión en la sociedad y en las relaciones sociales que establecen sin naturalizar su condición.

Desdeñar la complejidad cultural en el proceso de educación de las juventudes es considerarlas como un no-sujeto de su historia, o como seres “en construcción”, sin identidad; como un “va a ser”. La construcción de una identidad juvenil producida hegemónicamente por los medios de comunicación agreda las diferentes culturas juveniles y unifica a la juventud en un modelo único de ser joven. En la actualidad no es posible abordar el tema de las juventudes en singular. La vida de los jóvenes se ha vuelto más compleja; combina procesos de formación con procesos de experimentación y construcción de trayectorias que incluyen la inserción en el mundo del trabajo, la definición de identidades, la vivencia de la sexualidad, la sociabilidad, el ocio, la creación cultural y la participación social.

Es en esa perspectiva que este trabajo presenta la posibilidad de efectiva inclusión juvenil por medio de prácticas educativas en el trabajo cooperativo, como una manera de enfrentar las formas contemporáneas de explotación capitalista. En este contexto, la inclusión juvenil significa reconocer la complejidad de la condición juvenil contemporánea, asumiendo la diversidad de sus identificaciones y la centralidad del trabajo como forma hegemónica de inserción en el mundo adulto. Construirse como persona que trabaja, especialmente entre la juventud de periferia, implica directamente la construcción de formas de existir y convivir, en la medida en que el trabajo ocupa el centro de sus vidas. El trabajo cooperativo surge, así, como una alternativa para la producción capitalista de subjetividades, que opera por una cultura competitiva y depredadora. Es, al mismo tiempo, una

forma de sobrevivencia e inclusión social que garantiza a la juventud no sólo su sustento, sino también una posibilidad de transformación de sus identidades, constituyendo formas más solidarias y cooperativas de existencia. La educación se concibe aquí como una forma de promover la dignidad humana en y por el trabajo, en una opción política y ética por imbricar de forma indisoluble las prácticas sociales y los procesos de formación humana. La juventud se constituye a través del trabajo y se reconoce en él; es así como encuentra nuevos significados a sus propios modos de existir y convivir.



Fotografía: Jesús Bastidas Reggio.

Modos de ser joven: entre la basura, el reciclaje y la cooperación

Para los jóvenes trabajadores de la COOPERMAG, la construcción de sus relaciones se realiza de forma muy próxima a la de las relaciones de trabajo en cooperativa, como espacio colectivo que genera trabajo e ingreso. Los/as cooperativistas del emprendimiento

se relacionan de manera particular con los estudios y tienen su propia manera de entender el trabajo y de construir sus proyectos de vida. En este estudio, por lo tanto, se considera que la juventud es una construcción social, una producción de una determinada sociedad que se origina a partir de las múltiples formas como ella ve a la juventud; en esta construcción se conjugan estereotipos y momentos históricos, así como diferentes y diversificadas situaciones de clase, género, etnia, etc.

La cooperativa donde trabajan las y los jóvenes tiene varios motivos para llamarse emprendimiento colectivo de generación de trabajo e ingreso: se trata de un espacio en el que la cooperación, relacionada con las formas de trabajo, camina junto a los sueños y las expectativas de sus trabajadores/as. Entendemos la cooperativa como un emprendimiento de economía solidaria, que va más allá de los requisitos legales del cooperativismo y que considera al ser humano como parte del colectivo; además, no constituye un emprendimiento con fines de lucro, sino que persigue beneficios para sus cooperativistas, teniendo como principios la sustentabilidad y el cuidado ambiental.

La economía solidaria es otro modo de producción, cuyos principios básicos son la propiedad colectiva o asociada del capital y el derecho a la libertad individual. Lo que une a la juventud trabajadora y le brinda al grupo la identificación con la economía solidaria es precisamente el trabajo basado en las relaciones humanas, que tiene como principio a las personas como promotoras de esas relaciones. En este punto destaca especialmente la importancia que se le da a la construcción de nuevas formas de relación, donde la aceptación de la diversidad y el cobijo a las diferencias es condición indispensable para instituir procesos de cooperación.

Una de las dimensiones más importantes derivadas de la investigación se refiere a los desafíos de construir relaciones cotidianas de cooperación por medio de prácticas educativas, como telón de fondo para el emprendimiento. La experiencia ha mostrado que las relaciones efectivamente cooperativas no están garantizadas por una regulación teórica, jurídica o moral, sino por la construcción de una ética

de la hospitalidad, concebida como requisito para la convivencia en la diversidad. Se trata de un trabajo educativo permanente de construcción de modos de existir y convivir cooperativamente, en una afirmación radical y en tensión cotidiana como espacio privilegiado de invención del porvenir.

Comprendida como una alternativa colectiva de generación de trabajo e ingreso, percibimos que algunos/as jóvenes de la COOPERMAG se identifican como funcionarios/as del emprendimiento cuando nos relatan que tienen una carga horaria que cumplir, que reciben órdenes y un sueldo. Por otro lado, aparecen señales de vida colectiva solidaria, cuando describen que antes de tener un horario a cumplir, tienen un compromiso con el grupo, con el emprendimiento, consigo mismos, y que les importa la unión del grupo; ésta comienza cuando los trabajadores se reconocen en el emprendimiento y logran identificarse en las relaciones de trabajo como emprendedores sociales en la esfera del reciclaje, buscando recrear sentidos de vínculos con la colectividad.

Actividades y resultados. Efectos sensibles de la experiencia del trabajo solidario y la cooperación

La construcción de vínculos con la comunidad ocurre en el espacio del trabajo, pues todas las personas que trabajan en el reciclaje viven en la comunidad, cerca del depósito de reciclaje. Otra esfera interesante del trabajo que la cooperativa desarrolla es el tema de la generación de basura de los grandes centros urbanos: lo que ya no tiene significado y valor para algunas personas es considerado materia prima para el emprendimiento y transformado en dinero. Además de transformar la basura en dinero, los cooperativistas comprenden que están recreando el medio ambiente y sus propias vidas.

La lectura que esta juventud hace a partir de la propia experiencia es la de que algunas personas no se sienten cómodas con quienes trabajan con reciclaje. Surgen, de hecho, algunas dificultades para la formación de la autoestima de la juventud que trabaja en el reciclaje. La mirada del "otro" instala una

condición de desvalor que se extiende de la basura hacia aquellos que con ella sobreviven. Una ética contraria al principio de la hospitalidad radical, porque lo que segrega es excluyente.

No obstante, además del cansancio físico, las conversaciones de la juventud están cargadas de sentido y de agrado por ser personas que trabajan con el reciclaje, porque de esa manera superan la invisibilidad que producen las miradas de quienes desean o intentan anular la existencia del personal que trabaja con la basura. El olvido y el hecho de no ser notado no quita el sentimiento de valor y la identidad que se afirma en las relaciones de la cooperativa con el sector público por medio de la Municipalidad, con la que mantienen convenios de prestación de servicios. La cooperativa ha ido ocupando un lugar importante en la vida de la ciudad, y esto refuerza el sentido de existencia de la juventud implicada.

Para una gran parte de este sector de la juventud el reciclaje tiene un sentido muy importante: reciclar basura es también reciclar formas de pensar, sentir y convivir. Estos jóvenes han expresado motivos que van más allá del interés personal: el cuidado del medio ambiente, por ejemplo, conlleva a un carácter planetario y una apertura hacia una ética de cuidado con el mundo.

Esta juventud vive una especie de juego en el que la vida en el espacio social invita a tener una mirada diferente de las personas externas al reciclaje. Se trata de un modo de verse como sujeto autónomo en la construcción de identidades y proyectos de futuro, en donde el medio ambiente es valorado como espacio de vida y sentido.

Muchas de las expresiones de los jóvenes mencionan el reciclaje como un negocio que está creciendo con el trabajo de cada integrante del proyecto colectivo, y aparece como una alternativa de generar trabajo e ingreso para personas que están al margen de la sociedad. La lectura y visión de la basura, para la mayoría de las personas, es todo aquello que sobra y ya no tiene sentido. En resumen, aquello que ya no tiene valor y que debería ser eliminado en lugar de valorado. El trabajo de la cooperativa va en el

contrasentido de la lógica del desperdicio, y trabaja por la valoración de los residuos.

Las consideraciones de la juventud sobre la basura pueden ser comprendidas también como alternativa de trabajo en una sociedad capitalista que opera cada vez más a través de estrategias refinadas de producción de subjetividades competitivas y solitarias. Las actividades que desarrollan los jóvenes para transformar la basura en dinero adquiere un sentido existencial cuando ocurre la transformación del objeto sobre el que actúa su fuerza de trabajo.

El hecho de generar trabajo e ingresos es también promoción de otras formas de existencia y convivencia, lo que equivale a decir que constituye otra ética. Tales indicios dan margen para pensar en la construcción de un proceso de cambio cultural que implica pensar como un ecosistema complejo, donde ambiente, relaciones sociales y formaciones subjetivas constituyen términos inseparables de una misma ecuación.

En el caso de las juventudes se superponen dos formas bastante típicas de exclusión: primero, por el hecho de ser jóvenes, la mayoría de las veces concebidos por categorías homogenizadoras, y no raramente, criminalizadoras de las conductas juveniles; y segundo, por tratarse de trabajadores/as "de la basura", a quienes se les identifica con el objeto de su propio trabajo: residuos del mundo del consumo. El desarrollo económico que genera el desarrollo social está mucho más allá de sus posibilidades, como ocurre en los países del Tercer Mundo, y por lo tanto también en Brasil. Se niegan las exclusiones sociales que el desarrollo económico produce; pero de esa manera, también, se compromete profundamente su propia durabilidad y, de alguna forma, abre el abismo de su propia crisis.

En este sentido, retomamos la discusión sobre la economía solidaria, que constituye ya una alternativa para miles de personas que mediante proyectos de muy diverso tipo combaten el desempleo y la falta de posibilidades de inclusión social en las esferas del trabajo. En el estudio hemos encontrado que algunas personas que trabajan en las cooperativas de reciclaje no pretenden permanecer en el emprendimiento, en vista de que éste no ofrece beneficios

relacionados a la seguridad social; sin embargo, para muchos es una alternativa de combate al desempleo, una oportunidad de generar ingresos e, incluso, un camino alternativo para la construcción de sueños y proyectos de vida.

La experiencia de la COOPERMAG, asesorada por el Tecnosocial-Unilasalle, apunta hacia un cambio efectivo en el contexto de la comunidad en que se inserta, en la perspectiva de abrir, para la juventud, oportunidades alternativas para construir sus proyectos de vida. Se trata de un emprendimiento simple, anclado en un depósito de reciclaje y apoyado por el poder público; un lugar donde las relaciones de trabajo han ido cambiando la identidad de la comunidad: lo que antes era uno de los barrios más violentos de la ciudad de Canoas, donde se registraban frecuentes atentados contra la vida de sus pobladores, actualmente se identifica como la comunidad que tiene un depósito de reciclaje que funciona con el trabajo colectivo de la juventud que vive en la comunidad y que reinventa posibilidades de desarrollo para los jóvenes. Proyectos como éste revitalizan nuestra esperanza en nuevas formas de sociabilidad, en el arduo e interminable esfuerzo por construir una democracia y una ética de la hospitalidad planetaria.

Recomendaciones para la acción

1. Las acciones para generar trabajo e ingresos entre la juventud de las periferias urbanas parece constituir, efectivamente, una alternativa de inclusión social, en la medida en que enfrentan creativamente las condiciones de desempleo y miseria de tales poblaciones, recreando sentidos de vida individuales y colectivos.
2. La eficacia de tales proyectos se potencia por la fuerte inversión en la participación directa y auto gestionada de los sujetos participantes, con la finalidad de producir formas que fortalezcan las identidades y el sentido de comunidad.
3. Escuchar sistemática y comprensivamente a los sujetos participantes por medio de la asesoría educacional prestada, es un factor decisivo en la producción de estrategias colectivas de acción que consideren no sólo aspectos técnicos, sino también aspectos simbólicos.
4. El carácter inclusivo de tales iniciativas reside no sólo en el efecto objetivo esperado —la inclusión de la juventud en las redes de acceso al capital— sino en el proceso generado a lo largo del trabajo, en su carácter transformador de las identidades y de los sentidos de existencia de los sujetos.
5. La inclusión juvenil por medio del trabajo cooperativo implica la producción de una nueva ética, pausada por sociabilidades cooperativas dentro y fuera del emprendimiento, para que el acceso a los bienes de consumo no sea un fin que justifique los medios.

Lecturas sugeridas

- CATTANI, A.D., J.L. CORAGGIO Y J.L. LAVILLE (orgs.) (2009), *Diccionario de la otra economía*, Buenos Aires, Altamira, en:
<http://www.jornaldomauss.org/periodico/wp-content/uploads/2009/06/diccionario-internacional-da-outra-economia.pdf>
- CALDERÓN, F. (2010), "Informe sobre desarrollo humano para Mercosur. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano", *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, núm. 64, pp. 1-7, en:
<http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2012/03/temas185.pdf>
- GHIARDO SOTO, F. Y O. DÁVILA LEÓN (2008), *Trayectorias sociales juveniles: ambivalencias y discursos sobre el trabajo*, Santiago de Chile, Instituto Nacional de la Juventud, en:
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Trayectorias%20Sociales%20Juveniles%20.%20Ambivalencias%20y%20discursos%20sobre%20el%20trabajo.pdf>

Pedagogía de la inclusión en Paulo Freire

Palabras de un discípulo

Balduino Antonio Andreola

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil
balduinoandreola@yahoo.com.br

En 1984 estaba en Bélgica realizando el doctorado y regresé a Brasil para terminar mi tesis debido a la muerte trágica de mi cuñado. Un día, mi hermano Luiz me telefoneó de Caxias do Sul, mi ciudad natal, diciendo que Paulo Freire estaría allí durante dos días, impartiendo algunas conferencias. Viajé inmediatamente para allá con el objetivo de escucharlo y hablar con él.

En la noche del primer día, antes de la cena, él me recibió para conversar. Era la primera vez que lo trataba personalmente y él me acogió con mucha amabilidad. Durante aquellos dos días pude escucharlo hablar el primer día en el encuentro con profesores y profesoras de la red municipal de escuelas, y en el intercambio con docentes de las escuelas privadas y con jóvenes; al día siguiente, estuve en su conferencia en el claustro docente de la Universidade de Caxias. Además de escucharlo, me interesaba observar atentamente su manera de comunicarse con las más diversas personas, antes y después de las sesiones. Posteriormente le escribí una carta expresando mi satisfacción por haber podido escucharlo y conversar con él, y agregué que lo que más me había alegrado había sido constatar una extrema coherencia entre su forma de ser y lo que escribía en sus libros. Me refería a su manera de tratar a las personas, acogiendo y escuchando a todos con la misma atención, sin importar si eran niños o adultos, autoridades o personas comunes.

En cierta ocasión cité dicha carta durante una ponencia en la Facultad de Educación de la Universidade de Passo Fundo/Brasil. En el intervalo del café, la profesora más antigua de la esta institución confirmó mi comentario diciendo: “Nosotros lo invitamos antes del golpe militar y después del regreso del exilio, y siempre vimos al mismo Paulo, amable en su trato y en su manera de comunicarse con la gente”. Y añadió: “de los intelectuales que hemos invitado, con algunos hubiera sido mejor limitarnos a leer lo que escribieron”.

Esta amorosidad intensamente acogedora de Paulo Freire pude vivenciarla concretamente en mi casa, en Porto Alegre, el 18 de mayo de 1995, cuando aceptó almorzar con nosotros antes de encontrarse con más de tres mil jóvenes, en el salón de actos de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). El colega Fernando Becker —que fue a recogerlo al aeropuerto— mi familia y yo, recordamos siempre el espíritu amoroso y jovial con que convivió con nosotros durante aquellas horas.

Freire dejó esta sensibilidad suya, acogedora y universal, como uno de sus más bellos mensajes para quienes educan en dos capítulos de su libro *Pedagogía de la autonomía (Pedagogia da Autonomia)*, de 1997. Uno es el capítulo “Enseñar exige saber escuchar”, y el otro es “Enseñar exige querer bien a los educandos”. Podría afirmar incluso que su idea del amor tenía un sentido cósmico, como expresa en la última página de la Tercera Carta Pedagógica, frente a la

perversidad extrema del asesinato en Brasilia del indio pataxó Galdino de Jesus dos Santos. En esa página él denuncia con vehemencia:

[...] esta trágica transgresión de la ética nos advierte del grado en que urge que asumamos el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los demás animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no nos volvemos capaces de amar el mundo (Freire, 2001, p. 77-78).

Amor, respeto y ética también tienen que ver con el problema de la inclusión; antes que verla como una exigencia pedagógica y política, de políticas públicas de educación para todos, debe ser interpretada como una exigencia ética y ontológica de inclusión de toda la humanidad. Es el *derecho de ser* que se niega a inmensas multitudes en el mundo de hoy a través de todas las formas de dominación, opresión, violencia y colonialismo; de las guerras, el hambre y la miseria. Esta premisa ontológica y ética no significa que Freire haya omitido la idea de la inclusión como exigencia pedagógica y política; la escuela de calidad para todos/as fue una de sus principales banderas de lucha durante toda su vida. El tema de la escuela trasciende, como tema-clave, de la primera hasta la última página, su tesis de concurso en la Universidade de Recife, en 1959, publicada posteriormente como libro. Hay lectores apresurados y superficiales que hacen una lectura reduccionista, como si Freire se hubiese preocupado solamente de la alfabetización y la educación de adultos. Su experiencia inicial en esta área, que culminó en Angicos (este año 2013 celebramos su cincuentenario) y el gran Programa Nacional de Alfabetización, para el cual fue llamado en 1963 por el Ministerio de Educación, significó para él la atención a una necesidad urgente y grave; pero para él, la solución definitiva está en la escolarización para todos/as. Y fue así como él enfrentó el problema como Secretario de Educación en la ciudad de São Paulo, como expresa con toda claridad en el libro *La educación en la ciudad (A Educação na Cidade)*:

El tema del analfabetismo de jóvenes y adultos está asociado a los déficits cuantitativo y cualitativo de nuestra educación. Escuelas en cantidad insuficiente para atender la demanda popular —ocho millones de niños en Brasil fuera de la escuela— y educación elitista, ajena a las expectativas de las clases populares.

Cada año que pasa, la tendencia es aumentar el número de analfabetos jóvenes y adultos que proceden, por un lado, de los millones que no tienen acceso a la escuela, y por otro, de los que repudian en la escuela y son expulsados. Por eso es que, al atacar el problema del analfabetismo de jóvenes y adultos, es pertinente:

- a) que lo hagamos sin el carácter emergente que a veces se da a las campañas de alfabetización. Es necesario, pues, pensar en cómo insertar a los alfabetizandos en el sistema regular de enseñanza;
- b) que luchemos en la dirección de: I) superar el déficit cuantitativo y II) superar los índices de reprobación a través de una enseñanza adecuada y eficiente en la escuela primaria o básica. Nada de eso se hace de la noche a la mañana, pero se hará algún día (Freire, 1995, p. 64).

Recuerdo que un día, una alumna de la Escuela Superior de Teología, de São Leopoldo/Brasil, escribió, en su trabajo: “Tenemos la sensación de que Paulo Freire, en sus libros, está siempre convidándonos a un encuentro en el jardín de su casa”, y agrega: “Todos nosotros sentimos nostalgia de algún jardín”. Efectivamente, Paulo Freire nos recuerda con frecuencia el jardín de su casa, en Recife, donde fue alfabetizado por sus padres, como relata en el libro *Cartas a Cristina*:

Con ellos aprendí tempranamente a dialogar. [...] Con ellos aprendí a leer mis primeras palabras, escribiéndolas en la tierra, con pedazos de leña, a la sombra de los árboles de mango. Palabras y frases relacionadas con mis primeras experiencias y no con las de ellos [...] La tierra, protegida por la copa de los árboles, fue mi pizarra *sui generis*, y los pedazos de leña, mis tizas (Freire, 1983, p. 49).

Nos queda la nítida impresión de que los temas fundamentales de su obra ya están presentes en sus experiencias de la infancia. En el mismo libro podemos leer:

La perspectiva progresista, en que me colocaba y me coloco, implicaba o revelaba, por un lado, una posición ética, una inclinación casi instintiva hacia lo justo y un rechazo visceral hacia la injusticia, la discriminación de razas, de clases, sexo, hacia la violencia y el despojo. Un saber, por otro lado, no de erudición literaria, pero tampoco anti-libro, anti-teoría [...] Yo era progresista porque me sentía ofendido, como persona, por la perversidad de una realidad injusta y negadora de lo que, cada vez más, me parecía ser la vocación ontológica del ser humano: la de ser más (Freire, 1983, p. 114).

En el jardín de su casa, pues, vivió también las primeras experiencias de su escritura y de los temas generadores a partir de sus diálogos amorosos con su madre y con su padre, que serían la fuente impulsora de su diálogo con todas las personas y todos los grupos del mundo, que entabló, sobre todo, durante los 150 viajes internacionales que hizo a numerosos países de todos los continentes, durante los diez años de su permanencia en el Consejo Mundial de Iglesias.

Los árboles que lo acogían en el jardín de su casa o en los asentamientos de la Reforma Agraria de Chile, los árboles que le dieron sombra en África, o aquellos que fueron devastados por el napalm de los aviones de Salazar que él vio entristecido al sobrevolar, junto al presidente Luiz Cabral, los bosques de Guinea-Bissau. Tanto le hablaron de acogida estos árboles, que fueron nuevamente sus inspiradoras en el título del prefacio de uno de sus últimos libros: *A la sombra de este árbol de mango (À Sombra desta Mangueira)*. Al contemplar la portada del libro, donde aparece a la sombra de aquel majestuoso árbol de mango, parece que nos dice de nuevo:

Mis amigas y amigos, vengan ahora, vamos a reunirnos a la sombra de este árbol de mango global. Este fue mi mayor aprendizaje del exilio. Como respondí un día en una entrevista con mis amigos y compañeros de exilio, Claudius Ceccon y Miguel Darcy de Oliveira, el aprendizaje más importante del exilio fue el haber convivido intensamente con otras culturas, lo que me convirtió en “una criatura universal”.

[...]

Sólo soy porque soy recifense y profundamente brasileño. Y por eso comencé a ser profundamente latinoamericano y mundial. [Y como una síntesis maravillosa de sus quince años de exilio, agregó]: *Yo soy capaz de querer bien, enormemente, a cualquier pueblo.*

Destaco esta última frase porque me parece una de las más importantes de las que pronunció en su vida. Freire terminó aquella entrevista histórica con esta declaración:

Para mí son imprescindibles el afecto y el amor. Yo he recibido, por cierto, muchas críticas, sobre todo en América Latina, porque hablo mucho de amor y de amor; según esas críticas, es un concepto burgués. En primer lugar, yo no admitiría que fueran los burgueses quienes inventaron el amor. Ellos pueden tener la propiedad de las fábricas, pero del amor, no. El amor es una dimensión del ser vivo que en el ser humano alcanza una transcendencia espectacular. En ese sentido es que digo que la revolución es un acto de amor (Freire, 1978, p. 10).

Muchos años antes, él había concluido su libro más importante: *Pedagogía del oprimido* (*Pedagogia do Oprimido*), con estas palabras: “Si nada queda de estas páginas, algo, por lo menos, esperamos que permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo donde sea menos difícil amar (Freire, 1994, p. 107).

La universalidad de Paulo Freire no es la universalidad de la fama, sino del amor con que abraza a todos los seres humanos y, franciscanamente, a todos los seres vivos. Constató mi afirmación en una frase de Dennis Goulet que el mexicano Samuel Escobar, uno de los mayores estudiosos de la obra de Freire, cita en uno de sus textos: “Freire es un educador multicultural que tiene a todo el mundo como su salón de clase, a pesar del sabor completamente brasileño de sus emociones, su lenguaje y su universo de pensamiento” (Goulet, citado en Escobar, 1993, p. 11).

Sabiendo que no será de la noche a la mañana que ocurrirá la inclusión en las escuelas, y que todos los seres humanos verán respetado su derecho de ser con dignidad y de ser *más*, tenemos, no obstante, la seguridad de que Freire nos invitó a todos incesantemente, a lo largo de su vida, a un encuentro en el jardín de su casa. Y al mismo tiempo, como un caminante de la esperanza, hizo del mundo entero su sala de clases.

Lecturas sugeridas

FREIRE, P. (1997), *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, en:

www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp

FREIRE, P. (2000), *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo, UNESP, en:

www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp

Referencias

ESCOBAR, S. (1993), *Paulo Freire: uma pedagogia latinoamericana*, México, Kyrios-CUP.

FREIRE, P. (1978), “Entrevista com Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira”, *Pasquim*, núm. 462, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. (1983), *Cartas a Cristina*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P. (1994), *Pedagogia do oprimido*, en:

www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf

FREIRE, P. (1995), *A educação na cidade*, São Paulo, Cortez.

FREIRE, P. (2001), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo, UNESP.

Pre-texto para configurar un proyecto sobre Pedagogía de la Comunidad*

Virginia Paula Porras Ruiz

CREFAL | Pátzcuaro, México

paulpmx@yahoo.com.mx

A Hugo Zemelman, joven de juventud prolongada

El punto de partida

Entre julio y diciembre de 2013 se desarrolló, con el apoyo del CREFAL, un proceso de trabajo colectivo sobre Pedagogía de la Comunidad. Éste fue concebido como punto de partida para establecer los lineamientos de una investigación de largo alcance acerca de algunas limitaciones que se identifican en los procesos de formación de los pueblos indígenas en el sistema educativo, que están relacionadas con la exclusión de los conocimientos y de las maneras de configurarlos a partir de las cosmovisiones propias de dichos pueblos.

Este proceso se cumplió en dos tramos de tres meses cada uno. En el primer trimestre acordamos el diseño general del proyecto a partir de las experiencias educativas en pueblos indígenas, establecimos el grupo de trabajo y realizamos tareas de reflexión y análisis en gabinete. Para el diseño contamos con los valiosos aportes de César Picón, Hugo Zemelman y Pablo Tasso. El grupo de trabajo permanente se integró con la participación de tres profesionales indígenas que han transitado sus formaciones tanto en espacios institucionales estatales como en sus comunidades originarias: Rigoberto Vásquez García, maestro indígena ayuuik, Daniel Ochoa, maestro indígena tzeltal y Elías Silva, maestro indígena purépecha, todos con posgrados en ámbitos educativos y lingüísticos. También participaron Estela Quintar, adscrita al IPECAL; Diego Iturralde y Paula Porras, investigadores del CREFAL.

Los maestros indígenas cotejaron las reflexiones de gabinete con su trabajo práctico en comunidades indígenas; y los otros tres integrantes exploramos desde diversos ángulos los debates en torno a experiencias y condiciones de la educación indígena. A partir de ello, entre todos generamos los textos con los cuales alimentamos las conversaciones.

Hacia el final del primer trimestre llegamos a la identificación de algunos conceptos y categorías que podrían ser organizadores del modo de mirar y accionar en las diferentes relaciones de conocimiento en la cosmovisión indígena.

En el segundo trimestre confrontamos, mediante observaciones directas y diálogos con diversos actores locales en Cherán (Michoacán), Tlahuilottepec (Oaxaca) y Oxchuc (Chiapas), lo que habíamos identificado como necesidades de formación de los pueblos indígenas, las condiciones de posibilidad para que ésta se dé, las prácticas sociales que revivifican la relación comunitaria, así como los conceptos, nociones y categorías que habíamos amalgamado en el primer momento del trabajo.

Al término de este proceso logramos establecer con claridad suficiente la lógica de la interrelación —no lineal— entre cosmovisión-modos de comprender-modos de aprender-modos

de enseñar y de generar conocimiento en las comunidades involucradas, desde la indagación y desde sus lenguas, lo que nos permitió trazar líneas de análisis hacia una pedagogía y una didáctica de la comunidad.

El horizonte y las preguntas relevantes

La inquietud surgió del análisis de las necesidades de formación de los pueblos indígenas en general, y en particular en los “Encuentros de Educación, Identidades y Desarrollo en América Latina y el Caribe” realizados en el CREFAL en noviembre de 2012 y abril de 2013; en éstos observamos que una de las principales demandas y acciones de dichas colectividades es la creación de procesos que se conformen desde las comunidades mismas, que respondan a sus problemáticas y necesidades; es decir, que configuren sentido desde sus contextos.

Esta idea no es más que la exigencia de ser reconocidos como sujetos con capacidad de formular sus propias problemáticas y proyectos de vida, presente y futura. Es una tarea social pendiente, y por ello mismo uno de los motivos por los que el CREFAL consideró pertinente llevar a cabo estos procesos en torno al proyecto Pedagogía de la Comunidad.

El punto de partida de la propuesta fue, entonces, la constatación del vacío de sentido o poca pertinencia en la educación que el Estado plantea para los pueblos indígenas, y correlativo a ello, la emergencia de propuestas formativas propias de estos pueblos, acordes con sus contextos, en donde se observa la necesidad de formar sujetos con capacidad de resolución de sus problemáticas individuales y colectivas.

La problemática desde la que anclamos nuestras reflexiones y acciones como equipo fue justamente la formación de sujetos. Observamos que en la actualidad los espacios de formación han sido reducidos en muchos aspectos; el primero y más evidente es limitar la formación de los sujetos al espacio escolar, el cual, además, tiende a funcionar como isla, sin relación aparente con los contextos que los contienen.

La crisis económica, social y ecológica por la que atravesamos como humanidad pone en peligro la vida de quienes habitamos el planeta; el límite en el que estamos parece situarse entre la vida y la muerte, y ahí es en donde consideramos necesario reflexionar desde lo formativo: ¿cómo nos formamos?, ¿con qué sentidos?, ¿qué priorizamos?, ¿las relaciones que vitalizan la relación sujetos-naturaleza, las relaciones de solidaridad, reciprocidad y confianza, o las de competencia y desconfianza? ¿Qué observamos y escuchamos frente a nosotros?, ¿a otro ser humano y la naturaleza portadora de vida, o a las mercancías que hablan por nosotros?

Necesitamos pensar junto con las experiencias de formación que están poniendo en el centro al ser humano y sus relaciones vitales; se trata de experiencias que buscan reconstituir los espacios de integración comunitaria; que están pensando en resolver lo que consideran sus necesidades de vida, que no se reducen a la alimentación y la salud, sino que implican a la educación y al trabajo, pero también ponen énfasis en la revitalización de sus cosmovisiones y del medio ambiente. En síntesis, son experiencias que se sitúan en una perspectiva ética y política en la que al centro están los sujetos y la naturaleza en vínculo permanente.

Pensando en mantener la vida por sobre la muerte, los pueblos indígenas le dan un peso específico a lo educativo:

Queremos una educación ambiental, que sea de innovación tecnológica pero adecuada a la comunidad, una educación con relaciones de respeto, para la paz, en donde exista comunicación y confianza entre padres, madres, profesores y estudiantes, una educación comunitaria integral, de contenidos colectivamente valorizados, que sirva para resolver problemas como la migración, la pérdida de la lengua originaria, los problemas de salud emocional o las adicciones... (Plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012).

En estos análisis, la comunidad observa cuáles han sido algunos de los factores que son causa y también efecto de una educación que no está ayudando a la resolución de problemáticas de la comunidad:

Los maestros están sujetos a programas preestablecidos, no compatibles con el pueblo purépecha; son maestros no bilingües, hay problemas económicos, de desintegración familiar y deficiente comunicación entre los sectores involucrados... hay un crecimiento de la racionalidad individualista, pérdida de conciencia ecológica y de relaciones de respeto (Plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012).

Estos planteamientos sintetizan algunas de las problemáticas más importantes de la educación, pero no sólo de la que se brinda a los pueblos indígenas, sino del sistema educativo en general. Es por ello que nuestro planteamiento pretende encontrar modos de abordar la problemática de formación en espacios indígenas y no indígenas desde una perspectiva en la que la escuela tenga su lugar en términos formativos, pero donde la comunidad sea el espacio de formación que integre y dé sentido al sujeto comunitario y al sujeto-comunidad.

Este proceso se desarrolló en torno a una propuesta epistémica y metodológica que permitió indagar acerca de algunas claves de acción pedagógicas y didácticas en las prácticas y saberes comunitarios. Uno de los ejes fue la indagación de las experiencias sociales comunitarias que, en la perspectiva de los intelectuales indígenas que participaron, dan cuenta de la recreación de los saberes y sentidos comunitarios.

La reflexión que se desarrolló procuró profundizar en lo que dichas prácticas y experiencias reconstituyen como visiones de mundo, es decir, buscamos en ellas las lógicas de razonamiento desde las que los sujetos comunitarios actúan en la reconstitución de sus territorios.

El proceso: entre epistemología y cosmogonía

El proceso de investigación se llevó a cabo mediante un doble mecanismo de diálogo: uno al interior del grupo de trabajo y otro en el terreno, con diversos actores de las comunidades, que incluyeron maestros, alumnos, padres de familia y autoridades locales. En los dos espacios nos formulamos preguntas que sirvieron para problematizar y para poner en tensión lo dado.

Entre estas preguntas hay algunas que constituyeron ejes importantes del trabajo: ¿qué significa formación para un ayuujk, tzeltal, purépecha? ¿Cómo configurar dispositivos didácticos que permitan “aterrizar” en la formación cotidiana, escolar o no escolar, los horizontes cosmogónicos de las comunidades? ¿Cómo tender puentes que permitan transitar en formaciones que responden a lógicas diferentes —diversidades múltiples—?

Al dialogar en torno a la primera pregunta, que consideramos fundamental (cómo piensan la formación en las comunidades ayuujk, tzeltal o purépecha y cuáles son las prácticas sociales que permiten que un sujeto se reconozca como de alguno de estos pueblos indígenas), transitamos por lo menos por tres caminos simultáneamente:

- las prácticas sociales que configuran a lo comunitario;
- las condiciones de posibilidad para que la formación comunitaria sea viable;
- las claves de pensamiento o palabras potentes que sintetizan, ya sea sentidos o especificidades históricas.

Los diálogos y las observaciones directas que realizamos nos permitieron darnos cuenta de lo que implica la complejidad de aprehender la realidad en articulación. Al reflexionar en torno a las prácticas sociales que reconstituyen permanentemente a lo comunitario, y que podemos considerar como prácticas formativas, observamos que las mismas dan cuenta de cosmovisiones, es decir, de la memoria colectiva, pero también de perspectivas de presente y futuro. En su dinamismo, estas prácticas son también condiciones de posibilidad para poder configurar a la comunidad misma.

Tomamos como referente inicial de prácticas de recreación del sentido de comunidad a las que centran su visión en la afirmación de la vida, es decir, las que se producen como recreación entre sujetos y naturaleza; una visión no lineal ni dicotómica de la producción de vida, más bien de complementariedad de lo diverso.

Consideramos dichas prácticas como horizonte que hace viable el futuro de la humanidad, más allá de lo étnico, por varias razones:

- en primer lugar, porque ponen en el centro de su cosmovisión la vida digna de los seres humanos y de la naturaleza;
- otra razón importante es el planteamiento del uso consciente de los avances tecnológicos; y
- una recuperación de valores que atraviesa las dos anteriores y que se considera condición necesaria para poder crearnos y recrearnos en cuanto seres humanos: respeto, honestidad, reciprocidad, corresponsabilidad, solidaridad y compromiso. Una perspectiva de la coincidencia, del encuentro.

No todas las prácticas que se realizan en las comunidades abonan a la construcción de relaciones comunitarias, es por ello que uno de los primeros momentos de discusión fue la significación de lo que construye, renueva y reinventa a la comunidad. La pregunta ¿qué significan

las comunidades por lo comunitario?, nos devuelve a lo que en las prácticas de vida cotidiana se despliega de los sujetos: ¿en qué tipo de prácticas se renueva lo comunitario?

Esta reflexión nos permitió observar algunas tensiones entre lo que piensan sobre sí mismas las comunidades indígenas y lo que piensan desde otros espacios quienes tienen interés en pensarlas, es decir, entre lo que se manifiesta como prácticas sociales concretas en las comunidades, y la interpretación que de ellas se hace desde diversas miradas.

La razón por la que nuestro análisis se ancló en la problematización de las prácticas sociales tiene que ver con el modo en el que configuramos conocimiento: partimos de la experiencia de vida cotidiana para poder realizar los procesos de construcción teórica.

A través de dichas prácticas se pueden configurar las nociones que articulan y dan cuenta de la especificidad histórica y contextual de los pueblos que sustentan estas relaciones, es decir, llevar a cabo la construcción teórica; pero también, al realizar procesos de desciframiento e interpretación de las prácticas podemos “descubrir” los sentidos que guardan esas relaciones sociales, los que develan las lógicas de organización de pensamiento de las comunidades indígenas con las que estuvimos dialogando. Las prácticas cotidianas, el modo de relacionarnos con el mundo y la manera de nombrar esas relaciones, dan cuenta de nuestra cosmovisión, de nuestra colocación frente a la realidad y de lo que configuramos como futuro; por eso fue éste uno de los ejes de problematización más importantes de nuestra propuesta.

Prácticas sociales y epistemología comunitaria: el lugar de la palabra

Es necesario aclarar que algunas prácticas sociales, pero sobre todo muchas de las nociones o palabras que decimos en castellano, no dan cuenta con exactitud de los procesos que en la comunidad se desarrollan.

Prácticas como la asamblea —comunal o familiar— por ejemplo, a través de la cual se despliega el pensamiento articulado como lugar de encuentro de sujetos, su memoria y su futuro en relación con la naturaleza, es espacio de despliegue y también condición de posibilidad de lo comunitario. En esos espacios y prácticas sociales tiene lugar el pensamiento trenzado, cosmogónico.

Los procesos de reflexión y toma de acuerdos colectivos, en purépecha y otras lenguas originarias, implican tejido, zumbido, murmullo, abejización, apalabramiento, vibración y sintonía; lo que da cuenta de una atmósfera enriquecida semánticamente. La asamblea se encuentra fuertemente relacionada con el fuego, que es el que junta, reúne y ayuda a que fluya y florezca la palabra; posibilita que se recupere la historia y la memoria colectivas.

La asamblea como espacio de encuentro para pensar y sentir lo que preocupa o alegra a la comunidad, en la que se escucha y se brinda la palabra, en la que se plantean los modos de resolver las problemáticas inmediatas y mediatas, es un espacio formativo de gran importancia en términos pedagógicos y didácticos. Es un espacio de toma de decisiones en relación al presente y el futuro que se desea como comunidad, y en el que los niños y jóvenes van aprendiendo partes esenciales de la cosmogonía comunitaria.

El pensamiento se manifiesta en palabras; para el caso de la lógica de razonamiento indígena, la cualidad que observamos como gran potencia es que el pensamiento se “hace objeto” en contexto. Esto significa que la palabra da cuenta de procesos situados y por ello no tiene un significado dado como absoluto, establecido de una vez y para siempre.

Esto se observa en las palabras que adquieren significado de acuerdo a lo que se está nombrando. Otro ejemplo: en tzeltal, la palabra que se usa para nombrar el sembradío de una milpa o una huerta también es usada para la llegada de la conciencia de una persona, o cuando una persona habla en el momento adecuado, pero también es el lugar en donde las señoras tienen a las gallinas; en este sentido, la palabra no da cuenta de un espacio u objeto, sino de una relación, de un proceso.

La palabra trabajo existe como relación, siempre vinculada con “lo que se trabaja, el que lo trabaja, en dónde lo trabaja, para qué lo trabaja, el tiempo en que lo trabaja”. Las nociones abstractas siempre tienen un fundamento concreto, experiencial.

Cómo nombramos al mundo da cuenta de los modos en que lo organizamos, en que lo pensamos. Es por ello que nos parece pertinente la visibilización de los modos de nombrar al mundo, en donde el sentido de la palabra está articulado con el contexto en que es dicha. En términos formativos podríamos pensar en las claves de formación que permiten la configuración de sujetos que tienen la capacidad de mirar la realidad en movimiento permanente y de manera articulada; son lógicas de razonamiento que nos posibilitan no sólo desplegar nuestra capacidad de configuración de futuro, sino vivir el presente no como algo dado, sino siempre en devenir.

Son lógicas de razonamiento en las que la vida es posible solamente en relación con el otro sujeto y con la naturaleza, lo que posibilita mayor flexibilidad para aceptar y asumir la diversidad existente entre sujetos y en su relación con la naturaleza como riqueza, y no como peso muerto.

Reflexiones finales: algunos hallazgos

En el proceso de trabajo para configurar un proyecto de Pedagogía de la Comunidad se planteó la visibilización de las reflexiones, proyectos y luchas sociales comunitarias que ponen en el centro sus sentidos formativos. Sus prácticas y saberes como respuesta a la poca pertinencia de la formación escolar institucional. Pero no para aislarse del mundo, sino para plantear las potencias pedagógicas que pueden brindar los pueblos indígenas como aportes a la recuperación de nuestro devenir en cuanto sujetos con capacidad política, es decir, capaces de decidir y actuar sobre el presente, y de construir el futuro. Los saberes comunitarios como nudos de apertura, vínculo y acción en el presente, en el movimiento y transformación de la realidad. Estas relaciones, desde nuestra perspectiva, son claramente pedagógicas, aun cuando no necesariamente pasan por los espacios áulicos.

Los saberes de la comunidad como integradoras de sujetos o como tejido que contiene a los sujetos son saberes que también están contenidos en los sujetos (son contenedor y contenido, y se encuentran en movimiento).

Vivimos un momento de invisibilización de lo humano y de preeminencia de la lógica mercantil competitiva; los grandes retos pasan por la posibilidad de reconocer a la organización de vida social comunitaria como potencia pedagógica. No sólo porque quienes hemos sido formados fuera de espacios comunales no logramos observar estas prácticas como válidas, sino porque incluso dentro de las mismas poblaciones indígenas comunitarias ha permeado la idea de que la formación occidental homogeneizante moderna es la única válida y legítima. Planteamos la recuperación de los saberes de la resistencia, de la sobrevivencia, de la emancipación; en resumen, de todos aquellos saberes que posibiliten vivir dignamente, humanamente.

Las preguntas que surgen de esta experiencia podrían sintetizarse en las siguientes: ¿cómo trabajar la concienciación de que las acciones sociales con sentido comunitario nos permitirán la recreación de nuestra existencia en tanto seres humanos? ¿Qué implica ser o estar siendo en comunidad? ¿Cuáles prácticas dan cuenta de ser parte de la comunidad? ¿Cómo asumir estos planteamientos en cuanto prácticas pedagógicas y didácticas?

Algunas de las prácticas sociales identificadas como potencias formativas susceptibles de configurarse también como riqueza para el trabajo escolar son:

- Asamblea/murmullo/abejización/pirecua/apalabramiento/vibración/sintonía
- Ceremonias/fiestas/celebraciones/rituales
- Prácticas chamánicas/de sanación
- Trueque
- Faena/tequio
- Cargos comunitarios/autoridad/ronda comunitaria/sistema de justicia
- Procesos de trabajo

A partir de los hallazgos de este proceso inicial, podemos señalar que si bien las prácticas indicadas apuntalan la cosmovisión comunitaria y son cotidianas en muchos pueblos indígenas, no se han visibilizado con la potencia pedagógica que despliegan, ni se han configurado como propuestas didácticas que permitan darle cuerpo visible a una Pedagogía de la Comunidad.

*** Agradezco a Diego Iturralde su generosidad en la revisión de este texto.**



A B S T R A C T S

Difficulties and hindrances for school inclusion**The dangers of diagnosis**

DENISE QUARESMA DA SILVA

Making diagnoses, evaluations and dictaminations is a part of the routine of multiple specialists, and not a few times do those results get to the school involved. This article approaches the dangers of diagnosis by taking as a starting point a case that illustrates the difficulties, hindrances and (im)possibilities of school inclusion in the face of a child psychosis diagnosis. The author discusses other forms of classification and evaluation that distort the meaning of some practices, translating them as diseases, deviations, aberrations or crimes, producing situations of discrimination and exclusion in schools.

Diversity as a starting point**Building inclusive curricular practices for the alphabetization of youths and adults**

MARGARETH FADANELLI SIMIONATO

Diversity is an inherent aspect in educational practices and it directly influences the teaching and learning process. Understanding and considering diversity as a group-enrichment factor within the prospective construction of an inclusive curriculum demands to carry out differentiated pedagogical interventions when it comes to youth and adult education. The article proposes to think about this topic, its implications and contributions for teaching, and it presents some recommendations for promoting student learning in youth and adult education.

The configuration of processes of inclusion/exclusion within youth and adult education

SANDRA DOS SANTOS ANDRADE,

MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA Y

DAGMAR ESTERMANN MEYER

The article examines the configuration of processes of inclusion/exclusion within youth and adult education. In order to reflect on that issue, we use some results from a research that was carried out with students between 15 and 27 years old in a public school in Porto Alegre, Brazil. What the article intends to show is that, while examining the inclusion/exclusion processes in youth and adult education, it was possible to observe which discourses from different fields (such as the political, legal, pedagogical, psychological, anthropological, among others) are contained in the configuration of processes of inclusion/exclusion within youth and adult education. The purpose is to contribute to the development of inclusive practices at school, facing the challenges that this educational modality has to deal with.

The inclusion of students with Down syndrome**Notes from the Brazilian context**

LISIANE MACHADO DE

OLIVEIRA-MENEGOTTO

This article analyzes the discourses of teachers from schools in a municipality of the state of Rio Grande do Sul, Brazil, regarding the inclusion of students with Down syndrome. 19 teachers participated in this case study, 18 women and one man, aged between 19 and 45, who work with this population of students in 12 schools, three private and nine public. Interviews were used for gathering information and, starting from the qualitative analysis of the contents, information was grouped into the following theme categories: discussion about inclusion in the

framework of academic training; conception of inclusion among faculty and school versus inclusion from the perspective of the professor.

Inclusion and diversity
Promoting the accessibility of
hearing-impaired youths and
adults in higher education

PAULO FOSSATTI,
GILCA MARIA LUCENA KORTMANN Y
SIMONE VAN DER HALEN

The present article relates the actions of Unilasalle/Canoas Institutional Development Plan in Brazil. It looks to promote the extension of inclusion practices for hearing-impaired students in the college community, attempting to socialize the knowledge generated by the institution. It is a link between the sectors that are engaged in the attention of hearing-impaired students who undergo the admission test for higher education in the different programs of the institution. The text encourages the school and the university to accept their social role in the inclusion of students with deafness, respecting human differences and creating the right conditions for the student to have access to life, to work and to his/her autonomy as a citizen.

**Participation of dogs in the
assistance of students
with special needs**

VERA LUCIA FELICETTI Y
ROSALINA MORO KLAGENBERG

This text approaches a significant learning experience with students who suffer from language, cognitive, motor and behavioral deficiencies in which dogs trained for that purpose participated. The service to a student with paralysis of a spastic nature was specifically approached. The practice with dogs takes place in a city park in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, and it counts on the participation of students from municipal schools who attend the municipality's Inclusive Education and Accessibility Training Center (CEIA). The results are satisfactory, given that students have demonstrated improvements in language, as well as in their motor, cognitive and behavioral abilities.

**Informatics and inclusion of
blind youths and adults in
higher education**

**Web accessibility as a strategy for
digital and cultural inclusion**

PATRICIA KAYSER VARGAS MANGAN

Accessibility to the contents available on the Internet is an essential condition in order to reach a full inclusion into the society of information. The situation of digital exclusion —characterized by a lack of accessibility or a limited accessibility to the Internet— is primarily due to technological restrictions. Taking higher education into account, a warning is necessary with regard to the difficulties for the digital inclusion of blind people who, despite having access to computational equipment and the Internet, do not attain full access to the available contents. This article discusses the difficulties this population sector has to face in order to gain access to online content, and it sets forth some means to overcome them, starting from the sensitization of the teaching community in general.

From the restrooms to the classrooms

**Graffiti as a didactic tool for
the topic of sexual and
gender diversity at school**

CHRISTIANE SPERLING

This article approaches an experience related to the use of graffiti embodied in school restrooms as didactic material used with students in debates about inclusion, gender, sexuality and respect for diversity. In order to show the potentialities of this resource as didactic material, the article presents the analysis of some graffiti collected between 2010 and 2011 in the restrooms of a public school of secondary education located in the urban part of the city of Porto Alegre, Brazil. The text also includes suggestions for professors who may be interested in applying this work experience in their classrooms.

The discourse of black students concerning the fee policy in a Brazilian public university

DENISE MACEDO ZILLOTTO Y
MARIA CRISTINA LUNARDI KERN

The implementation of racial fees in public universities looks to modify the inequalities black students are subject to within Brazilian society, in relation to their opportunities of accessing higher education. There is no consensus in regard to such policy, which justifies the making of this study. It deals with how the students who are included as a result of those fees conceive and evaluate this affirmative action. The results indicate that, in the opinion of those interviewed, entering the university does not guarantee their visibility and condition of equality in relation to the other students; however, they consider themselves as part of a historic moment and they have an inkling of new perspectives for them and their families after their insertion into college.

Youth inclusion and educational practices in cooperative work

CLEBER GIBBON RATTO Y
JOEL LUIS DUMKE

The article presents and discusses information provided by youths who participated in a garbage collecting and recycling cooperative in Canoas, Brazil (COOPERMAG). The experience included a consultancy for social educators provided by TECNOSOCIAL/Unilasalle, an institution dedicated to the incubation and follow-through of these kinds of initiatives through educational practices at/for work. Actions aimed at generating jobs and income for youths on urban outskirts constitute an alternative for social inclusion, since they allow them to face the conditions of unemployment and misery that prevail in those suburban areas, as well as to recreate life meanings, individually and collectively.

**Pedagogy of inclusion
in Paulo Freire**

Words of a disciple

BALDUINO ANTONIO ANDREOLA

This testimonial writing deals with an experience of personal treatment between a professor and researcher from Unilasalle/Canoas University (Brazil) and Paulo Freire. The text principally refers to the coherence Freire always had between discourse and practice in his daily relationships –loving and respectful– with people. The personal treatment that characterized Freire all throughout his life and within all contexts constitutes an ontological and ethical principle of inclusion, since it remits us to the acknowledgement of the equality of all human beings.

**Pre-text of the community's
pedagogy configuration process**

VIRGINIA PAULA PORRAS RUIZ

The text approaches the work developed around the project “Pedagogies of the community”, which was developed by CREFAL throughout 2012 and 2013. The problematic addressed by the project was the education of subjects, and it developed from questions and discussions concerning the senses of such education, of what it means within different contexts, and from the knowledge of each one of the participants: CREFAL's researchers and teaching researchers from indigenous communities in three regions of Mexico. The lines of the dialogue were three: social practices that configure community-related issues, the conditions of possibility that allow community education to be viable, and the thought codes or words that synthesize senses or historical specificities. A central component of the process was pondering about words and their meanings, which vary according to the cosmogonies from which they emerge.

Traducción: Camilo Patiño Pérez



ACERCA DE LOS AUTORES

Balduino Antonio Andreola

Brasil. Doctor en Ciencias de la Educación (1985) por la Université Catholique de Louvain, Bélgica. Maestro en Educación (1977) por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Actualmente es profesor e investigador del Centro Universitario Unilasalle/Canoas. Incursiona en los siguientes temas de investigación: filosofía e historia de la educación, educación popular y movimientos sociales, formación de profesores, educación y ecología, dinámica de grupos y educación.

Maria Cláudia Dal'Igna

Pedagoga y doctora en Educación. Profesora del Curso de Pedagogía y del Programa de Postgrado en Educación en la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo/Brasil), vinculada a la línea de investigación "Formación de profesores, currículo y prácticas pedagógicas". Investigadora del Grupo de Estudios de Educación y Relaciones de Género (GEERGE/UFRGS) y del Grupo de Estudio e Investigación en Inclusión (GEPI/UNISINOS). Las investigaciones que desarrolla abordan los siguientes temas: formación de profesores, currículo, género, fracaso escolar, relación familia-escuela e inclusión escolar.

Sandra dos Santos Andrade

Pedagoga y doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Investigadora del Grupo de Estudios en Educación y Relaciones de Género (GEERGE) y del Grupo de Investigación en Educación y Disciplina (GPED). Las investigaciones que desarrolla abordan los siguientes temas: escolarización, currículo, género, in/exclusión, juventud y lenguaje.

Joel Luis Dumke

Brasil. Teólogo. Especialista en gestión del cuidado. Maestro en Educación. Colaborador del TECNOSOCIAL/Unilasalle. Integrante del Grupo de Investigación Cultura Contemporánea, Sociabilidades y Prácticas Educativas.

Dagmar Estermann Meyer

Doctora en Educación. Profesora colaboradora invitada del Programa de Posgrado en Educación y del Programa de Posgrado en Enfermería en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Vinculada a la línea de investigación "Educación, sexualidad y relaciones de género". Investigadora del Grupo de Estudios de Educación y Relaciones de Género (GEERGE) desde su creación, en 1990, e investigadora con beca de productividad en investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) desde 2001. Las investigaciones que desarrolla abordan los siguientes temas: políticas públicas de inclusión social en la interfaz de los campos de la educación, de la salud y de los estudios de género.

Margareth Fadanelli Simionato

Doctora en Educación. Investigadora en los siguientes campos temáticos: trabajo y educación, formación de profesores, políticas públicas y educación profesional. Actualmente es asesora pedagógica y docente de la carrera de Pedagogía en el Centro Universitario Metodista IPA, en Porto Alegre. Coordinadora Pedagógica de la Enseñanza Media y Técnica en la Escuela Técnica Estatal Senador Ernesto Dornelles. Se desempeñó como educadora en la alfabetización de jóvenes y adultos en un depósito de reciclaje de residuos. Desarrolló su investigación de maestría en el área de alfabetización de adultos.

Vera Lucia Felicetti

Brasil. Obtuvo Licenciatura Plena-Habilitación de grado en Matemática por la Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências y Letras (1991). Maestría en Educación en Ciencias y Matemática en la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil (2007). Doctorado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul con intercambio en la University of Texas (2011). Actualmente es profesora del Centro Universitário La Salle en el Máster Académico en Educación. Tiene experiencia

en el campo de la Educación, con énfasis en formación docente, trabajando principalmente en los siguientes temas: prácticas metodológicas, compromiso del estudiante, enseñanza y aprendizaje.

Paulo Fossatti

Brasil. Doctor en Educación. Rector y profesor-investigador del Centro Universitario La Salle/Unilasalle/Canoas.

Cleber Gibbon Ratto

Brasil. Psicólogo. Doctor en Educación. Investigador y coordinador adjunto del Programa de Pos-graduación en Educación del Centro Universitario Unilasalle/Canoas. Coordinador del Grupo de Investigación Cultura Contemporánea, Sociabilidades y Prácticas Educativas.

Gilca Maria Lucena Kortmann

Brasil. Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la maestría Salud y Desarrollo Humano del Centro Universitario La Salle/Unilasalle/Canoas.

María Cristina Lunardi Kern

Brasil. Maestra en Inclusión Social y Accesibilidad por la Universidade Feevale (2011). Graduada en Educación física en el Centro Universitário Metodista (1980). Actualmente labora en la Escuela de Educação Física de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Denise Macedo Ziliotto

Brasil. Doctora en Psicología Social por la Universidade de São Paulo (2005). Graduada en Psicología (1992) y Periodismo (1991) en la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Maestra en Administración por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). Actualmente es profesora titular de la Universidade Feevale en el Programa de Pós-graduación en Diversidad e Inclusión Social. Es miembro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa/UNAM/México-Brasil. Sus

investigaciones abarcan los siguientes temas: trabajo, cultura y subjetivación contemporánea.

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto

Brasil. Máster y doctora en Psicología del Desarrollo por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicóloga Clínica y Escolar con especialidad en Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos del Desarrollo por el Centro Lydia Coriat de Porto Alegre. Actualmente es profesora e investigadora de la Universidade Feevale, donde es docente en la carrera de Psicología y en el Programa de Postgrado en Diversidad e Inclusión. Psicóloga, miembro de la Asociación de Familiares y Amigos de los Down. Posee experiencia en Psicología del Desarrollo Humano y trabaja con los siguientes temas: psicoanálisis y educación, subjetividad y síndrome de Down, inclusión y acoso escolar.

Rosalina Moro Klagenberg

Brasil. Obtuvo Licenciatura en Grado Completo-Habilitación en Letras (Literatura y Lengua Portuguesa) por el Centro Universitário La Salle (1988). Fonoaudiología por la Universidade Luterana do Brasil (2001). Especialización en Psicomotricidad Relacional en el Centro Universitário La Salle (2003). Estudiante de Maestría en Educación. Actualmente desarrolla sus actividades en el Centro de Capacitación, Educación Inclusiva y Accesibilidad (CEIA), en Canoas. En este espacio atiende a estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales, dificultades de comunicación; así como docente sobre el desarrollo del habla, con maestros/as y alumnos/as de inclusión del municipio de Canoas.

Virginia Paula Porras Ruiz

Licenciada en Economía y Maestra en Estudios Latinoamericanos, ambos títulos por la UNAM; doctorante en Formación de Formadores en la Escuela Normal Superior del estado de Michoacán. Ha trabajado como profesora de los niveles secundaria, preparatoria, licenciatura y maestría en diversas instituciones privadas, así como en la UNAM, UPN y CREFAL. Ha

trabajado en educación no formal en comunidades indígenas de México. Sus campos de investigación han sido la Educación y la Geopolítica. Ha participado en diversos seminarios, talleres y cursos de formación docente y de análisis geopolítico. Es Integrante del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica.

Denise Quaresma da Silva

Brasil. Pos-doctora en Estudios de Género por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina. Doctora y maestra en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicoanalista. Profesora e investigadora del Programa de Pos-graduación en Educación del Centro Universitario Unilasalle/Canoas. Sus trabajos abordan temas como género, sexualidad, educación sexual, psicoanálisis, psicopatología, embarazo en la adolescencia y fracaso escolar.

Christiane Sperling

Alemania. Graduada en Trabajo Social por la Evangelische Fachhochschule Berlin (Alemania). Maestra en International Social Work por la University

of Gothenburg (Suecia). Especialista en Educación, Sexualidad y Relaciones de Género por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Actualmente es profesora en el Goethe Institut/Porto Alegre, Brasil. Sus principales temas de investigación son: género, sexualidad, educación sexual, mujeres jóvenes, performance y amor.

Simone van der Halen

Brasil. Máster en Gestión de Recursos Humanos. Psicóloga y profesora del Centro Universitario La Salle/Unilasalle/Canoas.

Patrícia Kayser Vargas Mangan

Brasil. Doctora en Ingeniería de Sistemas e Informática por la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Maestra en Ciencias de la Computación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Actualmente es profesora e investigadora del Programa de Posgrado en Memoria Social y Patrimonio Cultural en el Centro Universitario Unilasalle-Canoas. Incursiona en los siguientes temas: sistemas distribuidos y ciudades inteligentes, computación *grid*, formación y mediación del profesor en la educación a distancia, inclusión y cibercultura.



Amnistía Internacional, 2012

Convertirse en un *colegio amigo de los derechos humanos*. Guía para los colegios de todo el mundo

Madrid, Editorial Amnistía Internacional. Disponible en:

<http://amnistiainternacional.org/publicaciones/191-convertirse-en-un-colegio-amigo-de-los-derechos-humanos-guia-para-los-colegios-de-todo-el-mundo.html>



¿Ya pensó en crear o proponer un proyecto para la educación en derechos humanos en su escuela? ¿Qué significa transformar escuelas en colegios amigos de los derechos humanos? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué conceptos debemos tener en cuenta? ¿Qué derechos? ¿Cuáles son los presupuestos más importantes? ¿Cómo organizar el proyecto? ¿Qué debemos priorizar en cada etapa? ¿Cuáles serían las acciones fundamentales que distinguirían un proyecto para convertir nuestras escuelas en colegios amigos de los derechos humanos? Si en algún momento estas interrogantes lo inquietaron durante su práctica educativa o llamaron su atención, entonces en este libro puede encontrar las respuestas para estas preguntas, o por lo menos, algunas pistas para descifrarlas.

Amnistía Internacional presenta la versión en español de una publicación multicultural organizada en forma de una guía que integra las experiencias prácticas de 15 escuelas secundarias de 14 países que asumieron el desafío de hacer amistad con los derechos humanos. Nos encontramos frente a una sistematización seria y comprometida de los resultados obtenidos en este proyecto piloto internacional.

Como es común en las guías, el libro se estructura en varias secciones que tienen como objetivo ofrecer herramientas conceptuales y prácticas para la multiplicación de los *colegios amigos de los derechos humanos*. No obstante, no nos encontramos frente a un

recetario que prescribe cada acción a ser realizada para alcanzar un objetivo; los relatos que se exponen revelan las singularidades del proyecto en cada contexto y cómo las ideas generales fueron contextualizadas, (re)inventadas y enriquecidas en cada escuela.

Para quienes se inician en este campo temático, el libro expone, antes de la introducción, un glosario con términos e informaciones que son necesarias antes de transitar por las secciones siguientes. Se incluyen además algunas orientaciones sobre cómo usar la guía y varias referencias en Internet que dan la posibilidad al lector/lectora de ampliar este contenido inicial.

En la introducción se discute la concepción, pertinencia, importancia y trascendencia de los *colegios amigos de los derechos humanos*, un proyecto global impulsado por Amnistía Internacional que apuesta por la potencia del profesorado y el estudiante para construir una cultura inclusiva y de respeto a la diversidad.

La sección dos está reservada para la presentación general del proyecto. También se ofrece información sobre cómo las escuelas interesadas pueden obtener asesoría y acompañamiento de Amnistía Internacional en el caso de que decidan desarrollar iniciativas similares.

En la sección tres se realiza un examen detallado de los 10 *principios globales* que deben caracterizar un *colegio amigo de los derechos humanos*. Estos principios poseen un carácter transversal, por tanto, deben

reflejarse en todas las esferas del centro escolar, lo que implica gestar genuinos procesos de crítica y cuestionamiento de las prácticas cotidianas. Construir colegios de este tipo no significa simplemente que una escuela organice clases sobre derechos humanos para el estudiantado; implica crear colectivamente un espacio transformador donde los derechos humanos se aprendan, se enseñen, se practiquen, se respeten, se protejan y se promuevan.

Posteriormente, en la sección cuatro se explica con mayor detenimiento cómo los *principios globales* abordados en la parte anterior se expresan en las cuatro áreas principales del ámbito escolar: gobernanza, relaciones, actividades curriculares y extracurriculares y el propio entorno escolar. Con el auxilio de algunas preguntas es posible problematizar el contexto escolar y evaluar hasta qué punto existe amistad o enemistad con los derechos humanos en cada una de estas áreas, identificando las problemáticas, contradicciones, grupos vulnerables, situaciones de discriminación; y pensar en alternativas de cambio. Para ilustrar este procedimiento se rescatan algunas escenas o recortes de la aplicación del proyecto en escuelas de diversos países. Tal vez, tener en cuenta las teorizaciones en torno a la categoría currículo podría aportar un mayor nivel de problematización en esta etapa del proyecto, ya que su perfeccionamiento se ve reducido

al hecho de agregar contenidos o temas sobre los derechos humanos, obviando las desigualdades que el propio currículo produce.

El libro culmina con las secciones cinco y seis, donde se especifican las etapas y pasos para la instrumentación del proyecto, así como algunos instrumentos o herramientas que pueden servir de apoyo para los diagnósticos y evaluaciones a realizar.

Los autores y autoras del libro, sin ignorar distancias geográficas y culturales, y conscientes de la inestable posición de las y los extranjeros desde la cual formulan sus reflexiones y sugerencias, se arriesgan a presentar ideas clave que pueden ser contextualizadas en realidades diferentes y al mismo tiempo, familiares. Por tanto, este texto, de muchas maneras, está lleno de movimientos, visitas, aventuras, riesgos, desafíos, entradas y salidas de personajes de lenguas diversas que cuentan sus historias, luchas e innovaciones por crear escuelas más democráticas, solidarias y humanas.

Reseña: Jacinta Sidegum Renner
Maestría en Inclusión Social y Accesibilidad
Universidade Feevale



Rosa Blanco (responsable general), 2008

Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina

Santiago de Chile, Equipo Innovemos/OREALC/UNESCO

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>



Innovación es la palabra que invita a realizar una lectura atenta a este material donde diversos investigadores toman la palabra para compartir sus saberes y experiencias en el ámbito de la convivencia democrática, la educación inclusiva y el desarrollo de una cultura de paz.

El libro es el tercer volumen de la Colección Innovemos, organizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con el objetivo de intercambiar ideas que contribuyan a construir una nueva visión de calidad de la educación donde el desarrollo integral de la persona, el respeto a la dignidad y la defensa de la paz se articulen como pilares fundamentales. Por tanto, para quienes incursionan en el campo de la educación y se inquietan con palabras como democracia, inclusión, pluralidad, participación, ética, respeto, diversidad, equidad y solidaridad, este libro puede resultar de gran interés.

Las *lecciones desde la práctica educativa innovadora* comienzan ya en el Marco conceptual, primera sección del libro donde se exponen diversos conceptos y contribuciones teóricas necesarios para pensar en una educación para la democracia y la paz. Se destaca en esta primera parte la importancia de identificar el doble sentido de la inclusión, la convivencia democrática y la cultura de paz: como medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir la violencia; y como meta a alcanzar en la acción educativa.

La convivencia se entiende aquí como un concepto clave; se enfatiza su función gestora dentro del proceso formativo y se comentan los obstáculos que pueden emerger para el reconocimiento de su centralidad. En este sentido, se hace referencia a la urgencia de sensibilizar e implicar al profesorado en el cuestionamiento y problematización de sus prácticas como espacios de (re)producción de marginaciones, discriminaciones y exclusiones. Específicamente se presenta como principal demanda la formación de *profesionales reflexivos* que puedan cuestionar colegiadamente sus prácticas, resignificarlas, reformularlas y llevar a cabo nuevas prácticas. Aparece en esta sección una problemática que merece atención: la necesidad de cambiar la visión de docentes ejecutores de políticas de inclusión hacia la idea de docentes gestores de prácticas inclusivas, donde la palabra innovación se convierte en un estímulo cotidiano.

En la segunda parte del libro encontramos las “Lecciones aprendidas y recomendaciones” que son fruto de diversos proyectos de investigación sobre el tema. Estas *lecciones* se han agrupado, a partir del foco principal de análisis, en dos campos temáticos: inclusión educativa y formación en convivencia democrática y cultura de paz. El primer campo temático se distingue por reunir propuestas innovadoras para la atención a la infancia, la adolescencia y la juventud con riesgo de deserción escolar, con retraso pedagógico, con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad social y cultural.

Son situaciones que comúnmente encontramos en nuestra práctica educativa y que incomodan y generan angustia cuando nos preocupan el aprendizaje, la dignidad y el destino de nuestros/as estudiantes. Por eso, entrar en contacto con el hacer y la innovación implementada en otros contextos educativos puede ser un estímulo sustancial para pensar en otras posibilidades educativas para estimular el desarrollo de estudiantes que se distancian de aquello que acostumbramos nombrar como “normal”.

El concepto de identidad es abordado también en esta segunda parte del libro. Se rescatan producciones teóricas del campo de la Psicología, la Sociología y la Filosofía; sin embargo, sorprende que no se dialogue con los aportes de los estudios culturales y postestructuralistas, donde podemos encontrar un extenso trabajo de teorización en torno a las identidades. En este sentido, es lamentable que el texto, en gran medida, ignore las relaciones de poder asociadas a los ordenamientos y jerarquías entre las identidades.

En la tercera parte de este volumen se presentan los estudios de tres casos: escuela primaria Justo Sierra (Guanajuato, México), Red de Escuelas de Pampa de Cueva (Lima, Perú) y Centro de Educación Inicial del Programa “Simoncitos” (Caracas, Venezuela). En los tres casos, de contextos diferentes y a partir de situaciones distintas, se propone desestabilizar lo establecido, cuestionar lo obvio y examinar ideas y creencias que se han tornado verdades absolutas en los contextos educativos. En los tres proyectos, pensar en otras posibilidades

de interpretar la realidad y transformar el entorno a través del trabajo en equipo, la participación, la cooperación y la implicación colectiva, son pautas imprescindibles para la innovación.

El libro culmina con una sección que agrupa las reflexiones de profesionales de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, integrada por universidades y centros de estudio de México, Chile y Costa Rica. Se subraya en esta parte final del texto la urgencia de promover convivencias donde se articulen vínculos más inclusivos, respetuosos y democráticos. Para ello, la construcción y defensa de un orden moral donde la marginación y discriminación sean permanentemente cuestionadas, se torna una condición de primer orden.

Puedo afirmar que las 307 páginas del libro constituyen una ventana desde la cual podemos conocer diferentes experiencias de innovación educativa. En tiempos donde la violencia escolar, el verticalismo, la corrupción, las desigualdades, el corporativismo de la educación y la desvalorización del profesorado parecen extenderse por América Latina, este libro revela que nuestro mayor enemigo es el conformismo y ratifica que sólo es posible el cambio donde existe voluntad de transformación.

Reseña: Cristina Ennes da Silva
Instituto de Ciencias Humanas, Letras y Artes
Universidade Feevale



¿AHORA QUÉ?

Fundación Paso-a-Paso Venezuela

<http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/>

La idea de Paso a Paso surge de un pequeño grupo de padres de niños con diversas necesidades especiales y de profesionales en campos afines al niño y joven con discapacidad (docentes y terapeutas). La idea primordial: conformar una red de apoyo para mejorar la calidad de vida del niño y joven con necesidades especiales y, por consiguiente, su núcleo familiar.

Fundación Paso a Paso surgió a partir de un modesto boletín impreso de nombre *Paso-a-Paso*. El primer ejemplar de esta hoja informativa circuló en marzo 1991, por iniciativa de un grupo de padres cuyos hijos con necesidades especiales asistían al Preescolar Los Naranjos, institución educativa caraqueña pionera en integración escolar.

Más adelante lograron un apoyo de una importante organización venezolana y sacaron un tiraje mayor (varios miles). Estos boletines se enviaban gratuitamente a instituciones educativas y de salud. A los escasos meses de esa hoja informativa, el grupo de padres se conformó en organización y crearon Fundación Paso a Paso.

El boletín impreso fue evolucionando; aumentó el número de páginas, tiraje y distribución; sin embargo, conservó su mismo estilo de comunicar: sencillo y claro, abordando temas de interés para la familia y también para los profesionales vinculados con personas con discapacidad y sus familias (docentes, psicólogos, terapeutas...).

En el año 2001, con el apoyo de la principal empresa de telefonía en Venezuela expandieron exponencialmente su labor de informar y orientar. Actualmente Paso a Paso cuenta con dos boletines electrónicos: *Cyberpasos* y *Gemas Pedagógicas*, con más de 10 mil lectores inscritos.

Gemas Pedagógicas es una publicación electrónica bimestral y gratuita dirigida a profesionales en campos afines a la discapacidad (y a familiares estudiosos). Se especializa en el tema de la integración

(social, educativa, laboral...) de las personas con discapacidad.

Cyberpasos también es electrónica, bimestral y gratuita, y está dedicada a todo público (familia y profesionales); incluye noticias y artículos escritos en un lenguaje sencillo y claro.

Desde hace ocho años la Fundación Paso a Paso organiza anualmente el Concurso Fotográfico sobre Discapacidad, el cual busca transmitir, a través del lente fotográfico, y desde el respeto a la dignidad de las personas con discapacidad, diferentes aspectos de la vida de quienes asumen el reto de marcar la diferencia. En este número de *Decisio* se pueden apreciar algunas de las fotografías premiadas en diversas emisiones.

Fundación Síndrome de Down de Madrid (Down Madrid)

<http://www.downmadrid.org/>

La Fundación Síndrome de Down de Madrid (Down Madrid), creada hace 25 años (1989), es una entidad sin ánimo de lucro, declarada de Utilidad Pública, cuya misión es la consecución de la autonomía individual de las personas con síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales y su plena inclusión social.

La finalidad de la Fundación es la defensa del derecho a la vida y de la dignidad de las personas con Síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales, así como la promoción y realización de todas aquellas actividades encaminadas a lograr su plena integración familiar, escolar, laboral y social, con el fin de mejorar su calidad de vida, contando siempre con su participación activa y la de sus familias.

Los criterios cualitativos que presiden nuestra acción se resumen en los siguientes:

- Respeto a la dignidad de las personas y promoción de sus derechos
- Participación de las personas con discapacidad intelectual en la toma de decisiones
- Atención personalizada e integral

- Defensa de la inclusión como rasgo de calidad de la sociedad
- Valoración positiva de la diversidad
- Contribución a la sensibilización social y actuación sobre el entorno

Arte Down

<http://www.artedown.com/index.php>

Es una ventana abierta al mundo para que los artistas con capacidades diferentes puedan dar a conocer sus obras.

Desde 1993 la Fundación Síndrome de Down de Madrid organiza el *Concurso Internacional de Pintura para Personas con Síndrome de Down*. En 2006 nace la web Arte Down como galería virtual para la venta y disfrute de sus cuadros, y recientemente se ha creado, a la manera de las tiendas de los museos, una serie de artículos hechos a partir de sus obras.

Todos estos pasos están encaminados a divulgar la capacidad de nuestros artistas y la belleza y originalidad de sus obras.

Al comprar este tipo de productos se apoya a la integración social, autonomía y crecimiento personal de los artistas con Síndrome de Down.

Fundación John Langdon Down, A.C.

<http://www.fjldown.org.mx/>

La Fundación John Langdon Down, A.C. fue creada el 3 abril de 1972; fue la primera institución en su género a nivel mundial, con el objeto de brindar atención educativa, médica y psicológica a niños, adolescentes y adultos con síndrome de Down y sus familias.

Anualmente atiende a más de 4 mil niños y adultos de escasos recursos económicos, que incluye asesoría a profesionales de la educación y la salud de todo el país.

Escuela Mexicana de Arte Down

Su misión es promover la integración social, reafirmar la identidad y elevar la autoestima de las personas con síndrome de Down a través de la educación artística. Sus objetivos: fomentar el desarrollo del pensamiento abstracto a través del trabajo artístico; promover la expresión y la comunicación a través de las artes plásticas; fomentar la participación plena de las personas con síndrome de Down en la sociedad.; y sensibilizar a la sociedad con relación a la capacidad artística de las personas con síndrome de Down.

Con las herramientas que la Escuela les ofrece para la expresión mediante las artes plásticas, los alumnos recrean la vida en sus propios términos y su lenguaje nos lleva a metáforas y emociones escondidas, a reconocer la vida desde otra mirada.

En la página web de la Fundación John Langdon Down se puede acceder a la galería y a la tienda de artículos que se producen en ella a partir de las obras de sus artistas. Al comprar este tipo de productos se apoya a la Fundación para que continúe su importante labor.

Corporación Proyectarte

http://www.corporacionproyectarte.org/principal/?page_id=1348

La Corporación Proyectarte es una organización social colombiana que construye, desde principios éticos, caminos de transformación personal y social con niños, niñas, jóvenes y familias en situación de vulneración de derechos.

Los proyectos de la Corporación son desarrollados por equipos interdisciplinarios que creen que las transformaciones sociales orientadas hacia un bien común, pasan por transformaciones personales, y que se logran a través de un trabajo en red con otros que persiguen objetivos afines.

Sus objetivos se dirigen a niños, niñas, jóvenes —y sus familias— afectados por situaciones de

exclusión, violencia y vulneración de derechos, y son los siguientes:

- Posibilitar la expresión de vivencias, elaboración de duelos y de situaciones post traumáticas de la violencia, con el fin de resignificar su historia personal, desarrollar factores de resiliencia y asumir la construcción de un proyecto de vida con base a criterios éticos.
- Brindar un acompañamiento en el reconocimiento y desarrollo de sus potencialidades, facilitando así la concreción de sus proyectos de vida y la proyección de sus talentos al servicio de sus comunidades.
- Brindar un acompañamiento en el análisis de sus contextos y en la construcción de una cultura de los derechos y responsabilidades en ámbitos privados y públicos.
- Favorecer el mejoramiento de la calidad de vida, la convivencia familiar y comunitaria, a través del aprendizaje de la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la solución negociada de los conflictos y la construcción de proyectos colectivos.

Con los proyectos

- Sistematizar las experiencias realizadas con el fin de reflexionar, mejorar y socializar sus resultados a organizaciones que persiguen objetivos afines.
- Articular los proyectos de la corporación a otras iniciativas afines con el fin de realizar intercambios de servicios y metodologías e incidir conjuntamente en la construcción de una sociedad justa y de un desarrollo humano sostenible respetuoso del medio ambiente.

Artistas diversos

<http://artistasdiversos.org/es>

Artistas Diversos es un proyecto del Instituto Europeo para la Gestión de la Diversidad (IEGD) cuyo objetivo es la inclusión social y profesional de personas con discapacidad a través del arte.

Fundado en 1996, tiene como objetivo la investigación sobre el impacto que la diversidad global y local tiene sobre el desarrollo sostenible de países, regiones, instituciones, empresas, sociedad y economía. Su propósito es contribuir a combatir la discriminación y los conflictos derivados de la diversidad. Actualmente sus miembros provienen de 21 países de la Unión Europea.

Arte Down-Chile

<http://www.artedown.cl/>

El Movimiento y Concurso Arte Down Chile se creó a principios del año 2012, por iniciativa de su fundador, Germán Briones B.

El objetivo de ArteDown es generar un espacio en que niños, jóvenes y adultos con Síndrome de Down puedan expresar libremente sus sentimientos a través de la creación artística.

En agosto de 2013 se lanzó la convocatoria al Primer Concurso Nacional de Arte Down con el tema "Mi mundo"; en él participaron más de 65 cuadros. El tema del Segundo Concurso, que se llevó a cabo en 2013, fue "Mi país". Participaron 81 artistas y la premiación se realizó en el Palacio de la Moneda, Santiago de Chile.



"El viejo del gabán", personaje del cuento para niños *Huachito y los viejitos*, escrito e ilustrado por Manuel Pérez Coronado con grabado en cera y clisé de cola. CREFAL, 1954.

35

aniversario

rieda.crefal.edu.mx



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Año 35 • Número 2 • Julio - Diciembre 2013

En este número:

MIRADOR

- **Complejidades y adversidades en el establecimiento de un nuevo modelo de universidad**
El caso de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo
- **Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos.**
El Plan Nacional de Alfabetización
Argentina, 1985-1989

EXPLORACIONES

- **¿Cuál es la edad de Teresa? ¿Cuánto cuesta un pastelillo?**
Algunas preguntas sobre los saberes matemáticos no escolares y su uso en diversos contextos
- **Adultos Mayores**
Un estudio socioeducativo en Ciudad Juárez, Chihuahua, México

CONTRAPUNTO

- **Educación intercultural**
Rupturas necesarias



PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE Educación Inclusiva

Una mirada desde la educación en derechos humanos,
la educación a lo largo de la vida, las políticas públicas
y los nuevos entornos de aprendizaje

22, 23 y 24 de octubre, 2014.
Sede: CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán.

