

**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TEMA:

**El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría
psicoanalítica: Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de
inclusión en Ecuador.**

AUTORES:

**Guillen Moncerrate, Gloria Desirée
Romero García, Sandra Isabel**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TUTOR:

Psic. Cl. Cárdenas Barragán, Germania Paulina, Mgs.

**Guayaquil, Ecuador
05 de marzo del 2018**



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación, fue realizado en su totalidad por **Guillen Moncerrate Gloria Desirée** y **Romero García Sandra Isabel**, como requerimiento para la obtención del título de **Licenciadas en Psicología Clínica**.

TUTORA

f. _____
Psic. Cl. Cárdenas Barragán, Germania Paulina, Mgs.

DIRECTOR DE LA CARRERA

f. _____
Psic. Galarza Colamarco, Alexandra Patricia, Mgs.

Guayaquil, 05 de marzo del 2018



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Nosotras, **Guillen Moncerrate Gloria Desirée**
Romero García Sandra Isabel

DECLARAMOS QUE:

El Trabajo de Titulación, **El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría psicoanalítica: Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de inclusión en Ecuador** previo a la obtención del título de **Licenciadas en Psicología Clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, 05 de marzo del 2018

AUTORAS

f. _____
Guillen Moncerrate, Gloria Desirée

f. _____
Romero García, Sandra Isabel



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA

AUTORIZACIÓN

Nosotras, **Guillen Moncerrate Gloria Desirée**
Romero García Sandra Isabel

Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría psicoanalítica: Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de inclusión en Ecuador** cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y total autoría.


Guayaquil, 05 de marzo del 2018

AUTORAS

f. _____
Guillen Moncerrate, Gloria Desirée

f. _____
Romero García, Sandra Isabel

INFORME DE PLAGIO

URKUND	
Documento	El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría psicoanalítica Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de inclusión en Ecuador. Guillen Moncerrate Gloria Desirée. Romero García Sandra Isabel.doc (D35710745)
Presentado	2018-02-18 10:03 (-05:00)
Presentado por	dguillem@hotmail.es
Recibido	germania.cardenas.ucsg@analysis.arkund.com
Mensaje	TESIS FINAL Mostrar el mensaje completo
	 0% de estas 66 páginas, se componen de texto presente en 0 fuentes.

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

TEMA: El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría psicoanalítica:
Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de inclusión en Ecuador

ESTUDIANTES: Guillen Moncerrate Gloria Desirée
Romero García Sandra Isabel

FECHA: 20 de febrero de 2018

INFORME ELABORADO POR:

f. _____

Psic. Cl. Paulina Cárdenas Barragán, Mgs.

AGRADECIMIENTO

A Gustavo quien, a su modo, me mostró diferentes formas de amar.

A Carmen, Herlinda y Gloria Leonor, por formar parte de mi triple luna
y ser constante inspiración.

A Gabriela, quien también me enseñó sobre diversidad y amistad.
¡Qué diferentes somos! Y ¡qué buena amiga resultó ser! Nunca dejes de ser
luz.

A Sandra, por acompañarme hasta el final, en todos los sentidos.
Nunca te vayas de mi vida.

A Paulina, por confiar en mí. Por haber sido mentora y amiga.

A quien fue mi sol, porque también hiciste posible esto, y eres parte
de quien soy.

¡Mil gracias!

Gloria Guillem M.

A Sandra, por su inagotable esfuerzo. Por enseñarme con amor paciente a
apreciar la fragilidad de la confianza y la libertad en mis decisiones.
Por saberme igual a ti en muchos aspectos.

A Lancho y Zoila, que con sabiduría han logrado dejar en mi corazón
invaluables aprendizajes. Sepan que son el soporte fundamental de
nuestras vidas.

A Juan José y Graci, sus ejemplos fueron para mí el Norte, el camino a
seguir; la meta.

A Mario, por su compañía y constante ánimo. Por caminar juntos, siempre
juntos.

A Gabriela, por iluminar el camino y por sus risas; a Gloria por llegar juntas
hasta el final. A las dos por la alegría en lo recorrido.

A Paulina y a Rodolfo, grandes maestros, por su saber y su deseo decidido
de transmitirlo.

¡Infinitas gracias!

Sandra Romero G.

DEDICATORIA

Estoy segura que obtener un saber no implica alcanzar la verdad absoluta; y que nos adjudica la responsabilidad de dar cuenta de ello en algún momento de nuestras vidas. No podemos quedarnos con el vacío de una sola respuesta, por el contrario, hay que buscar el enriquecimiento en la diversidad. Y porque el Otro siempre tiene una respuesta diferente, mi compromiso es estar dispuesta a reconocer aquello que le es particular. Es por esto que dedico mi trabajo para mí, para que nunca olvide mi norte.

Y a ustedes que ya no están, porque sé que estarían muy orgullosos.

Un beso hasta el cielo.

Gloria Guillem M.

A Rafaela Isabel, mi más grande inspiración.

A mi papá, el motivo absoluto en mi vida. Te vivo todos los días.

A los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales por enseñarnos que la particularidad de ser distintos nos hace en esencia a todos iguales.

Para aprender a valorar la diversidad como parte de lo cotidiano.

Sandra Romero G.



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. _____

PSIC. GALARZA COLAMARCO, ALEXANDRA PATRICIA, MGS.
DIRECTOR DE CARRERA

f. _____

PSIC. CL. ESTACIO CAMPOVERDE, MARIANA DE LOURDES MGS.
DOCENTE DE LA CARRERA

f. _____

DRA. PIEDAD MARÍA, ORTEGA GÓMEZ MGS.
OPONENTE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN, HISTORIA Y MARCO JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	5
Recorrido histórico de la educación inclusiva: Generalidades.....	5
Principios de la inclusión que responden a la diversidad educativa	9
El modelo de educación inclusiva en Ecuador	11
Integración e inclusión: conceptos y diferencias	14
Las necesidades educativas especiales	16
Necesidades educativas especiales transitorias.....	17
Necesidades educativas especiales permanentes	19
Las adecuaciones curriculares	19
Principios de las adecuaciones curriculares	22
Criterios para la elaboración de la adaptación curricular	23
Componentes para la elaboración de la adaptación curricular	24
Grados de significatividad para las adaptaciones curriculares	25
CAPÍTULO II: LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	29
La educación inclusiva desde el discurso social	29
El ideal de la institución educativa.....	32
El ideal del docente inclusivo	34
El ideal del estudiante incluido	36
CAPÍTULO III: SUJETO, EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS	39
Educación, diversidad e inclusión desde una mirada psicoanalítica	39
Sujeto supuesto a saber: transferencia en el proceso de aprendizaje	43
El deseo en la enseñanza y en el aprendizaje	46
El vínculo educativo	48

El sostenimiento de las diferencias en el proceso de aprendizaje	52
Necesidades educativas especiales y subjetividad: Una apuesta por el sujeto.....	55
A modo de reflexión: El educador frente a las necesidades educativas especiales	57
CAPÍTULO IV: PROPUESTAS DESDE EL PSICOANÁLISIS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	60
El modelo de la propuesta: "Proyecto alojar: Haciendo lugar a la invención de cada niño"	60
Plan de asistencia escolar para jóvenes de tercero de bachillerato con NEE de una institución educativa de la ciudad de Guayaquil	62
Nivel curricular	63
Nivel pedagógico	68
Contexto educativo	71
Experiencias de una práctica de inclusión educativa	73
La institución educativa	73
Filosofía de la institución educativa	75
“Siento que no aprendo como debería”	75
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	82
ANEXOS	92

RESUMEN

La inclusión educativa, en la escuela actual, configura un modo de respuesta frente a las necesidades más particulares de los estudiantes y garantiza que dentro del sistema educativo todos tengan acceso a una educación de calidad, en donde la diversidad sea reconocida y se sostengan las singularidades de los sujetos de la educación. Es así que, las contribuciones posibles a partir de los conceptos fundamentales del psicoanálisis: sujeto, deseo, transferencia, constituyen un punto de partida para pensar en un abordaje más óptimo de la práctica inclusiva en el campo pedagógico. Las relaciones que se tejen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el deseo del educador como sostén de la práctica docente, cuestiones sobre el vínculo educativo, los encuentros y desencuentros con el saber, lo “que no marcha” en el acto educativo, establecen referentes de reflexión para considerar que el modelo educativo debe reinventarse, tomando en cuenta que, según la propuesta freudiana, la educación conlleva en esencia un “imposible”.

Palabras Claves: Psicoanálisis, Educación, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad, Subjetividad, Inclusión.

ABSTRACT

Educational inclusion, in the current school, configures a way of responding to the most particular needs of students and ensures that within the educational system everyone has access to a quality education, where diversity is recognized and the singularities are sustained of the subjects of education. Thus, the possible contributions from the fundamental concepts of psychoanalysis: subject, desire, transference, constitute a starting point to think about a more optimal approach to inclusive practice in the pedagogical field. The relationships that are woven within the teaching-learning process, the desire of the educator as support of the teaching practice, questions about the educational link, the encounters and disagreements with the knowledge, what does not go on in the educational act, establish references of reflection to consider that the educational model must reinvent itself, taking into account that, according to the Freudian proposal, education entails an "impossible" essence.

Keywords: Psychoanalysis, Education, Special Educational Needs, Disability, Subjectivity, Inclusion.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación del Ecuador, planteó el modelo de inclusión educativa para niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE), ligadas o no a una discapacidad, en el año 2008, con el propósito de cumplir con el objetivo número 2 del código del Buen Vivir, que busca respetar los derechos de todos los individuos y en el que se incluye cubrir también, el ámbito educativo. Por lo que muchos aspectos de las diferentes instituciones, tuvieron que cambiar debido al modelo propuesto por el Estado. Cosas como, el vínculo educativo, los programas curriculares, las capacitaciones a los docentes y la infraestructura de los planteles. Pero precisamente por el cambio abrupto y obligado sin un soporte teórico, técnico y estratégico adecuado y de la falta de preparación tanto para los docentes y estudiantes regulares, como para los nuevos ingresos con necesidades especiales, se cree necesario abordar este tema, ya que se han observado algunos efectos negativos que no favorecen la aplicación correcta del modelo inclusivo, por la falta del adecuado sostenimiento institucional.

Desde el comienzo de nuestras vidas, pasamos procesos de introducciones e inclusión. Desde el momento en que nacemos y somos incluidos en una familia, hasta cuando llegamos a insertarnos en el ámbito laboral. Hemos sido incluidos a un grupo social por medio de los amigos, quienes también colaboran con el sentido de pertenencia, lo que se desarrolla por medio de lazos comunicativos y diferentes actividades, pero también es posible hacerlo por habilidades y capacidades, de los que no todos gozamos en mismos niveles, es por esto por lo que se crean espacios de ayuda para aquellos que son “diferentes”, con la posibilidad de facilitarles dicha inclusión y sentido de pertenencia. Como es en este caso, el modelo de inclusión educativa. Con el que se dispone brindarles un espacio de tolerancia, aceptación y un estilo de vida común, al que todos y todas estamos llamados a responder por ética y solidaridad humana, lo que también nos enseña a valorar nuestras propias singularidades y es recordatorio permanente de que, a manera particular, somos todos, sujetos en falta.

La situación de vulnerabilidad social de la población con NEE nos otorga visibilidad a la importancia del acompañamiento psicológico como posible dispositivo de abordaje en dichos procesos. Reconociendo las consecuencias que conllevan a nivel psíquico y social y las dolencias que surgen de los “diferentes”, se propone darle una respuesta a la necesidad de reconocer las particularidades de cada uno de los estudiantes, definiendo aportaciones desde la teoría psicoanalítica, que además de brindar herramientas de sostenibilidad, respetando dicha particularidad del sujeto de aprendizaje, podría también cubrir aspectos interesantes para comprender este fenómeno educativo. Apelar al ámbito terapéutico como punto de encuentro del trabajo de cada componente docente del centro educativo y el profesional de psicología, en la educación especial.

En la actualidad si bien existe un mayor reconocimiento sobre lo importante que es considerar la diversidad en las aulas, las múltiples formas de aprendizaje y las diferentes capacidades que tiene los estudiantes en su proceso académico en la práctica diaria aún se evidencian limitaciones. Las instituciones educativas aún siguen reproduciendo acciones homogeneizadoras a estudiantes con necesidades particulares y muy diversas a pesar de los modelos planteados para la inclusión educativa. Es por esto que el presente proyecto apunta a hacer propuestas para que desde otra perspectiva se consideren las necesidades de todos los alumnos y alumnas, para así siguiendo lo presentado por la UNESCO (2009, pág. 9) se propicien actividades que posibiliten la participación de los estudiantes dentro de los procesos de enseñanza, así como también una disminución de la discriminación. Si en caso contrario, sólo nos enfocáramos en las técnicas y estrategias del modelo de inclusión educativa, ignoraríamos la demanda de escucha y respeto a las particularidades de ese sujeto con limitaciones físicas o incluso una sobredotación de inteligencia.

El enfoque de este proyecto investigativo, propone al psicoanálisis como recurso alternativo que ofrece esa mirada diferente que necesita un proceso inclusivo. ¿Por qué usar el psicoanálisis como propuesta? La respuesta es simple; la singularidad. Es una corriente que siempre vela por las particularidades de los sujetos y que nos habla de respetar tiempos. Y si hablamos de particularidades, estamos hablando también de diversidad, de aquello que se manifiesta en el otro y que lo hace diferente y no por eso disfuncional, como se ha creído tiempo atrás.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar las aportaciones teóricas y clínicas de la teoría psicoanalítica mediante la revisión de material bibliográfico de diferentes autores representativos, que posibilite enmarcar un modelo de educación inclusiva en nuestro contexto social que aloje la singularidad del estudiante con necesidades educativas especiales (NEE).

Objetivos específicos

- Exponer el modelo de inclusión educativa de Ecuador mediante un recorrido histórico desde el ámbito sociológico y jurídico para determinar cómo responden a las demandas de la población con NEE.
- Exponer los aportes teóricos que desde el psicoanálisis pueden servir como punto de reflexión a la pedagogía en la práctica de la inclusión educativa por medio de la explicación de los conceptos fundamentales de dicha teoría.
- Analizar el programa de inclusión que se aplica en una institución educativa de la ciudad de Guayaquil a través de la articulación de conceptos del psicoanálisis mediante el estudio de casos.
- Proponer la implementación de un plan asistencial bajo lineamientos psicoanalíticos que viabilicen la inclusión de la diversidad de los sujetos en el contexto educativo para atender efectivamente a las NEE.

CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN, HISTORIA Y MARCO JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: GENERALIDADES

Pensar en discapacidad, limitaciones, diferencias y todo aquello que esté por fuera de lo que debería ser normal, desde tiempos anteriores hasta hoy, produce incertidumbre. Es así que a lo largo de la historia las personas que presentan este tipo de características han sido excluidas y rechazadas por la sociedad. Esta segmentación que se produjo y que existe hasta la actualidad, tal vez en menor cuantía, fue creando una conciencia social para repensar el lugar que se le ha ido dando dentro del contexto social a este grupo de personas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948, pág. 2) marca un hito en la historia de los derechos humanos, acogiendo por primera vez a este grupo de personas con características particulares. Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), es instituida como un ideal común para todos los pueblos y naciones. En el Artículo 26 reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación”, es a partir de aquí que se va estableciendo las primeras bases para el rol inclusivo en el contexto educativo, dando apertura a la participación del sujeto en la educación independientemente de sus creencias, orígenes o capacidades.

En 1975, con la Declaración de los Derechos de los Impedidos también propuesta por la Naciones Unidas se reconoce la necesidad de proteger los derechos de las personas con discapacidad para promover niveles y calidad de vida con respecto a lo económico y social. También asegurar el bienestar y ayudar a los “impedidos” a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal. En el apartado seis propone:

“El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional [...] a la readaptación médica y social; a la educación; la formación y a la readaptación profesional; las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social.” (Naciones Unidas, 1975, pág. 93)

Entre los múltiples intentos de integrar la educación inclusiva al sistema, se sostuvo que la homogeneidad en el aula, facilitaría los aprendizajes; sin embargo, poco funcionó y desde un nuevo paradigma fue posible afirmar que los alumnos tienen necesidades particulares y que, según lo que plantea Diez (2004, pág. 158) retomando a Ortiz (1998, pág. 17) podría promoverse una escuela inclusiva que esté abierta a la diversidad.

Montoya (2004, pág. 5) plantea que la aparición y aumento de niños “débiles mentales” tiene como consecuencia la tendencia social a categorizar y clasificar quiénes son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de instituciones regulares y quienes no, estos últimos entonces corresponden a la población que debe ser atendida por la educación especial.

El origen del concepto de las Necesidades Educativas Especiales, surge gracias al informe Warnock, que se publica en 1978; tres años después, del resultado de una investigación que comenzaría en 1974, como respuesta al pedido de la Secretaria de Educación en Reino Unido. Propone que a pesar de las deficiencias que presenten los alumnos, ningún niño puede ser considerado ineducable. Diez (2004, pág. 158) explica la intención del Informe, este sostenía la necesidad de transformar los criterios de desinstitucionalización que pretendía elegir el destino de los alumnos con diferentes capacidades a instituciones de educación especial, mantiene que no era satisfactorio separar, sino exponer la posibilidad de la integración escolar.

A pesar de esto, reconociendo que fue un primer intento de posibilitar que todos tengan acceso a la educación, en 1990 esta no se había convertido en un derecho para todos. Frente a las insuficiencias que se evidenciaban aún en el sistema de educación, la Declaración Mundial de Educación para Todos aborda el diálogo internacional planteando el cuestionamiento sobre qué lugar ocupa la educación en la política de desarrollo humano. Es así, que en el Art. 3: Universalizar el Acceso a la Educación y Fomentar la Equidad, entre sus objetivos plantea que “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención” (UNESCO, 1990, pág. 5); se remarca la importancia de sostener las diferencias y posibilitarle oportunidades a los estudiantes que quedan fuera de la norma configurando de a poco la idea de incluir.

A raíz de esta primera declaración, también conocida como la Declaración de Jomtien, que, si bien fue una pauta útil para las organizaciones, los educadores y los gobiernos, cuatro años después, en 1994 en la Conferencia de Salamanca, una vez más bajo la organización de la UNESCO, la imagen de la educación inclusiva resulta ser cada vez más relevante teniendo lugar ahora como principio y política educativa. Es desde aquí que se va esbozando de a poco la idea de desarrollar sistemas educativos con orientación inclusiva. Uno de los principios de la Declaración que acoge los principios, políticas y prácticas de las necesidades educativas especiales, afirma:

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. (UNESCO, 1994, pág.8)

A inicios del segundo milenio, en abril de 2000, se lleva a cabo en Dakar el Foro Mundial sobre la Educación con el tema “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, convirtiéndose en otro hito que marcó la historia sobre las políticas públicas y los derechos humanos con respecto a la educación. El Marco de Acción de Dakar es la confirmación de lo que se realizó años atrás en Jomtien y fue la oportunidad para evaluar los logros y fracasos en la implementación de la educación inclusiva, de igual manera se plantea el acuerdo internacional de la educación primaria universal con plazo hasta el 2015. Los participantes del Foro llegaron también al consenso de que “la perspectiva de Jomtien sigue siendo pertinente y eficaz (...) facilita una visión amplia y general de la educación y su papel determinante para preparar a los individuos y transformar la sociedad” (UNESCO, 2000, pág. 12) Sin embargo, frente a esta reafirmación de los objetivos ya planteados en 1994, la realidad aún no se articula con lo esperado, todavía miles de niños y niñas siguen sin acceso a la educación.

“Educación Inclusiva: El Camino hacia el futuro”, fue la Conferencia Internacional de Educación que se llevó a cabo casi una década después, en 2008, en Ginebra. Muy relacionada con los objetivos anteriormente planteados de Educación para Todos, esta vez se realizó un análisis del recorrido que ha venido teniendo la educación inclusiva. Se tratan temas enfocados a una educación de calidad, dirigida hacia todos más allá de las particularidades que los hacen únicos: raza, religión, situación económica, etnia, sexo o necesidades especiales de aprendizaje. Se resaltan las diferencias entre los términos integración e inclusión, que más adelante serán expuestos. A breves rasgos, el primero era utilizado para quienes, por acción de la Educación Especial, accedían a la Educación Básica en la escuela regular, consolidando la homogeneización. Mientras que, con respecto a la inclusión, estaba orientada a la atención del alumno con discapacidad a la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga la Escuela Especial. (UNESCO, 2008, pág. 9).

Sobre las limitaciones en la aplicación de las políticas de integración, surge la necesidad de reformular el concepto de “necesidades especiales”. Se proyecta entonces durante la conferencia conducida por la UNESCO la opción de reconocer “que las dificultades experimentadas por los estudiantes son el resultado de la organización actual de las escuelas y de métodos de enseñanza caracterizados por su rigidez” (2008, pág. 11) facilitará el éxito en el intento de lograr verdadera inclusión. Frente al cambio de paradigma que requiere pensar la educación inclusiva se resuelve lo siguiente:

Se ha planteado la necesidad de reformar las escuelas y mejorar los métodos pedagógicos de manera que puedan responder a la diversidad de sus educandos. El fin que se persigue es visualizar las diferencias individuales no como problemas que deben solucionarse, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. (UNESCO, 2008, pág. 11)

La educación inclusiva entonces, se plantea como un proyecto común, como un reto necesario. Porque el desafío de pensar en un modelo educativo distinto al tradicional, donde se reconozcan las particularidades y las diferencias dentro de las aulas conlleva modificar y reinventar la forma de enseñar, así mismo, aceptar y sostener lo diverso en las formas de aprender. Se ha atravesado un largo camino

hasta llegar hoy a comprender lo necesario de la implementación de este modelo pedagógico que acoge las necesidades más singulares de los alumnos. Si bien, el concepto de educación inclusiva parece haber aparecido recientemente, hace varias décadas las más grandes organizaciones internacionales se han preocupado en insistir en el derecho de todos a beneficiarse de una educación sin discriminación.

PRINCIPIOS DE LA INCLUSIÓN QUE RESPONDEN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA

La sociedad ha experimentado cambios significativos a nivel de todas sus estructuras: político, económico, cultural y a nivel educativo. Las transformaciones y crecimientos de este último contexto es lo que impulsa el desarrollo de este apartado. El campo de la educación no ha estado privado de los retos históricos y las innovaciones que se van generando a medida que transcurre el tiempo, nuevos pensamientos y propuestas han llevado replantear el hecho educativo. Las estructuras tradicionales de la educación se van visto reconfiguradas a partir de las ideas de reconocimiento de la individualidad y la particularidad de las subjetividades que interactúan en el sistema educativo.

La corriente humanista que aparece en el siglo XX con mayor intensidad con el objetivo de promover el desarrollo integral de las personas, genera una metamorfosis en relación a la perspectiva que se venía teniendo en la formación educativa. Colomer señala que cuando se habla de humanismo se hace referencia a una “postura filosófica que pone el acento sobre el valor, la dignidad y la específica peculiaridad humana” (2014, pág. 9), al mismo tiempo propone que se trata de destacar la condición de dignidad que caracteriza a cada sujeto, condición que se verá atravesada por sus circunstancias de vida, situación económica, intelectual, espiritual y de necesidades privativas de cada sujeto. El humanismo considera proporcionar mejores condiciones de vida al hombre, de esta forma “el pensamiento humanista no solo ha desempeñado el papel de comprensión teórica de su respectiva época, sino de instrumento de toma de conciencia para la actuación práctica”. (Guadarrama, 2004, pág. 172)

Siguiendo las propuestas sustentadas en el humanismo, y acogiendo los cambios en pro de un sistema de educación capaz de reconocer y respetar las condiciones de los individuos se propone que en un principio la educación inclusiva fue pensada desde esta corriente teórica. De igual manera, asienta sus bases en la determinación de que todos los niños y niñas tienen derecho a estar insertos en un sistema escolar de calidad, que les otorgue las oportunidades de aprender apropiadamente posibilitando el aprendizaje individualizado, en el que se respeten las particularidades y los tiempos para aprender de cada uno. Acoge a los alumnos que necesitan de una atención educativa diferente a la ordinaria que les brinde los recursos y adaptaciones necesarios para lograr la tan anhelada inclusión, es un proceso que requiere de la participación de todos en el entorno del estudiante que presenta estas necesidades educativas, sus pares, docentes, familiares, organizaciones sociales y demás.

Entre los principios fundamentales que rigen la educación inclusiva están: la equidad, la igualdad de oportunidades, la participación, el respeto a las diferencias. Una escuela inclusiva abierta a la diversidad debe tener consideraciones particulares como la flexibilidad en el currículo como lo propone Arnáiz: “la enseñanza y el currículum no pueden ser organizados de manera rígida ni enfocados solamente a la enseñanza de un grupo específico, sino que los centros deben valorar lo que cada estudiante necesita y hacer las adecuaciones necesarias para llevar a cabo proceso de personalización e individualización de la enseñanza.” (2004, pág. 32)

Porras (2011) en su texto sobre la aproximación a las necesidades educativas especiales propone los principios fundamentales en los que se sostiene el sistema educativo en el ámbito de la diversidad. Mantiene que la calidad de la educación debe ser para toda la comunidad educativa más allá de sus condiciones de vida, también que en el abordaje de la inclusión es necesario garantizar la equidad que se apoya en la igualdad y la no discriminación con especial atención a la discapacidad. Así mismo la práctica y transmisión de valores, entre lo que destaca el respeto, tolerancia, justicia y la no violencia y la prevención de conflictos. Como último punto, recalca el papel importante que desempeña la flexibilidad en el currículo en tanto se debe adecuar la educación a la diversidad y necesidades de los estudiantes. (pág. 25)

En estos principios fundamentales el autor logra condensar y hacer síntesis de las premisas filosóficas y políticas que se recogen en el apartado del recorrido histórico y marco legal expuesto anteriormente. Abarca todas las razones y sustentos para pensar en una educación inclusiva, y es que se trata de establecer un cambio de paradigma, que acoja la valoración individualista, donde se sostenga que todos desde sus particularidades son capaces. Esta premisa resuelve entonces, lo que se plantea como el punto cardinal que orienta la inclusión y en lo que se debe sostener que es el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad.

EL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ECUADOR

En Ecuador, la preocupación por la Educación Especial comienza en 1940 gracias a la iniciativa de ciertas organizaciones particulares y padres de familia que, en conjunto, llegaron a crear centros donde se daba atención educativa a los niños y niñas que presentaban discapacidades; todo esto basados en criterios de beneficencia y solidaridad. Por lo que, en la Constitución de la República del Ecuador de ese entonces, en su art. 27, enunciaba: “el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna”, lo que se entendía que garantizaba la educación de todos en 1945, y en la que se disponía “la atención de los niños/as que adolezcan de anormalidad biológica y mental.” (MINEDUC, 2011, 12)

Pero durante este período la atención a las personas con discapacidad era sólo médico-asistencial por lo que sólo se cuidaba y se atendía la salud, la alimentación, la protección y, si era posible, se realizaban actividades lúdicas más no pedagógicas, y de la misma forma a todo tipo de discapacidad. Fue mucho después que nacen las primeras instituciones educativas especiales que se especializaban y atendían una discapacidad en particular en las ciudades de Guayaquil y Quito. (MINEDUC, 2011, pág. 12)

Según lo planteado en el Proyecto Diseño e Implementación del Nuevo Modelo de Educación Inclusiva (2012), el Ministerio de Educación ejecutó desde el 2010 hasta el 2015 y de manera directa, a través de Gerencia del Proyecto, que se encuentra a cargo de la Subsecretaría de Coordinación Educativa, el Nuevo Modelo de Educación Inclusiva, siguiendo a su predecesor el modelo del 2008. Dicho

proyecto tuvo cobertura nacional, ejecutándose a través de las 9 zonas administrativas que designa la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), y para lo cual, durante el estudio y desarrollo del mismo, se obtuvo que Ecuador es un país con altas tasas de exclusión e inequitativo, situación que se refleja por medio de los índices de pobreza por necesidades básicas, que señalan que la mayor parte de la población no cuenta con la posibilidad de contar con recursos que satisfagan sus necesidades básicas. Se calcula que 6 de cada 10 ecuatorianos es de bajos recursos.

Desde ahí nace la orientación hacia la superación de la pobreza y la desigualdad social; y el mejorar la entrega de los servicios sociales básicos, como la educación. Todo esto siguiendo el Marco de Acción de la Conferencia Mundial “Necesidades educativas especiales” de Salamanca que dictamina que:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños y niñas con discapacidad y niños y niñas bien dotados, a niños y niñas que viven en la calle y que trabajan, niños y niñas de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños y niñas de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados” (Organización de las Naciones Unidas, 1994, pág. 12).

Por otra parte, se piensa en los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje y, por lo tanto, se los reconoce también como estudiantes con “necesidades educativas especiales” (NEE) por lo que las escuelas tienen que ser recursivas para ofrecer maneras diferentes de educar a cada uno de estos niños, incluidos los que presenten discapacidades graves.

Desde la expedición de la nueva Constitución de la República durante el año 2008 se establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado. Además de constituir la garantía de la igualdad e inclusión social y según el artículo 26. Y, en el artículo 27 de la misma normativa se estipula que la educación deber ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, diversa, de calidad y calidez, incluyente, es decir que todas las personas deben ser incluidas en el sistema educativo (Asamblea Nacional Constituyente, pág. 46). Por otro lado, en el Reglamento General a la Ley Orgánica

de Educación Intercultural, artículo 228, señala que son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición (2015, pág. 64). Estas adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación, según la LOEI y están reconocidas de la siguiente manera:

Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)	
NEE no asociadas a la discapacidad	NEE asociadas a la discapacidad
Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.	Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental;
Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.	Multidiscapacidades
Dotación superior: altas capacidades intelectuales	Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

(Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2015, pág. 64)

Cabe aclarar que la LOEI, actualizada hasta el 2015, cuenta al Autismo, el Asperger y síndrome de Rett como Trastornos generalizados del desarrollo y, según la clasificación nosográfica del DSM-IV (1994), el autismo y sus trastornos asociados estuvieron considerados como "trastornos generalizados del desarrollo" (TGD). Luego, en el DSM-V (2013), se sustituyen por el término "trastornos del espectro autista" (TEA), siendo incluidos también dentro de la categoría de "trastornos del neurodesarrollo". La categoría de los trastornos generalizados del desarrollo integraba cinco subtipos de autismo: El trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) y el síndrome de Rett. (Vivanti, G. y Pagetti, D, 2013, pág. 3)

Según el Módulo de Educación Inclusiva y Especial (2011, pág. 46) desde el año 2010 el Ministerio de Educación ha desarrollado todo un proceso de reestructuración, donde se consideraba la idea de crear una propuesta organizativa, que permite fortalecer la educación inclusiva no solo para quienes presentan discapacidad, sino para todos los grupos de atención prioritaria. Y, luego, en el 2011 con la declaración de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la inclusión educativa se garantiza bajo los lineamientos de la política del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, en la que efectivo el derecho que atañe a las personas con discapacidad de recibir una educación de calidad.

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN: CONCEPTOS Y DIFERENCIAS

Desde la lectura de diferentes textos sobre inclusión se señala que, frente a la necesidad de seguir los estatutos de los derechos humanos, y de cumplir con cierto estándar de calidad, nace la integración y la inclusión educativa, con la misión de velar que el servicio educativo sea justo y de fácil acceso para cualquier persona que desee adherirse al mismo. Semánticamente, las palabras incluir e integrar, poseen significados parecidos, por lo que se suele hacer un uso indistinto de estos verbos. Pero, la realidad es que inclusión e integración tienen filosofías muy diferentes, aun cuando parezca que sus objetivos sean iguales, por la idea de la inserción de las personas con necesidades especiales.

Mientras se consultaban varias fuentes bibliográficas, se encontró la coincidencia que, mucho antes de hablar de inclusión educativa, se trabajaba con el término de integración, parte esencial para el proceso educativo especial. Por ejemplo; los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación General Básica, en Centros de Educación Especializada para ser *integrados* después a la Educación Básica regular. Como también, pueden acceder directamente a la Educación Básica, ejerciendo su derecho a la *inclusión*. Pero lo que se busca actualmente, es dejar de hablar de integración educativa, y empezar a tomar en cuenta el término de inclusión.

Si hablamos de los términos conceptuales, integración, según la RAE (2017), significa hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo, por lo que se entiende entonces que las personas con NEE son insertadas al sistema educativo por “igual” y que este no es adaptado a la individualidad del sujeto, sino que el sujeto debe adaptarse a lo que ya existe. Respetar esa singularidad del sujeto, es lo que busca la inclusión y por lo tanto es lo que lo hace diferente de la integración. Las escuelas integradoras son la apertura de las escuelas tradicionales a los alumnos que no responden al perfil de alumno ideal; del que hablaremos más adelante, enfatizando sus NEE y haciendo intervenciones técnicas que pretenden conservar la idea homogeneizadora que se aplica a los alumnos regulares.

Según María José Borsani, la inclusión educativa implica la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños, niñas y adolescentes, sin exclusiones de ningún tipo. Apunta a que todos los miembros de una determinada comunidad puedan desarrollarse, convivir y aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. (2011, pág. 18)

Además, entiende la diversidad de su alumnado como un valor educativo, respetando los diferentes tiempos y las distintas formas de aprendizaje, proponiendo una enseñanza diversificada. Por otro lado, si consideramos el derecho de la protección de la dignidad de la persona, es válido entonces, cualquier cambio de las políticas públicas o de las teorías explicativas de la discapacidad y la diversidad, por lo que se acepta el cambio del uso del término integración a inclusión (Guajardo, 2009, pág. 16) y que implica remover la barrera que significan los sistemas impuestos a dichas personas, y hacer uso de sus capacidades promoviendo así respetar su individualidad y su dignidad.

La inclusión busca que el sistema se adapte al sujeto, y no al contrario; es decir que se requiere no sólo del cambio ideológico sino también un cambio de la organización institucional y de lo que ésta hace. Llama a reflexionar lo que se presenta cómo “lo común” o “lo más natural” y a su vez cuestionarlo y modificarlo para aquello que “no lo es”. Nuevamente, la inclusión no se enfoca en un diagnóstico o una dificultad, sino más bien en la detección de las capacidades y el saber hacer con ellas. Rescatar las elaboraciones que puede realizar el sujeto a partir de sus propias destrezas para mejorarlas y generar otras.

La integración educativa significó hacer cambios radicales en los planteamientos y las creencias de cada práctica educativa, que comenzó con la incorporación de alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias, y a lo que sí se considera un avance muy significativo comparado con las situaciones de exclusión que se suscitaban antes. Se buscó convertir y potenciar la equidad y generando mayores oportunidades, por lo que ahora la propuesta es avanzar y mirar mucho más allá de la simple integración, que ha sido un escalón más en la lucha de mejorar la calidad de educación, pero que aún sigue siendo insuficiente y bastante limitada, ya que se ve la necesidad de trabajar y desarrollar el modelo de educación inclusiva como algo global. (Muntaner, 2010, pág. 15)

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En 2013 durante el gobierno del Economista Rafael Correa, con el objetivo de familiarizar a los docentes con el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y viabilizar formas adecuadas de respuesta frente a las adaptaciones curriculares, se presenta el Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal bajo el auspicio del Ministerio de Educación del Ecuador. Se tomará como referencia el programa antes mencionado para el desarrollo del presente apartado pues aterriza a las necesidades particulares del sistema educativo en Ecuador. Burgos (2013) en su texto Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, propone el siguiente concepto de NEE:

Quando un estudiante presenta mayores dificultades que el resto de sus compañeros para conseguir un determinado objetivo dentro de su proceso de aprendizaje —además de requerir recursos humanos, técnicos, materiales o tecnológicos para compensar dichas dificultades—, tiene una necesidad educativa especial (NEE). La necesidad educativa especial es la situación que se deriva de la dificultad de un estudiante para acceder a determinado objetivo de aprendizaje. (pág. 84)

Además, propone el desafío al que se enfrentan los docentes de implementar las estrategias necesarias para solucionar las dificultades de este tipo de estudiantes. La Necesidades Educativas Especiales aparecen a partir de la relación entre el estudiante y su ambiente de aprendizaje, esto quiere decir que “la aparición

de la necesidad educativa especial puede surgir de la interacción estudiante-institución educativa, mas no en él mismo.” (Burgos, 2013, pág. 84) Tal como lo plantea el autor, las NEE pueden tener su origen en causas físicas, psíquicas, en el entorno socio-familiar o cultural, a causa de que todos estos factores y su forma de relación influyen significativamente en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Sobre las adaptaciones curriculares, el autor dirá que son “las respuestas o soluciones que se ofrezcan a un estudiante con NEE que se dan desde el currículo general, previa modificación de manera sistemáticas y metódicas”, (Burgos, 2013, pág. 85) de forma que el entorno educativo institucional atienda a la necesidad del estudiante para dar una solución satisfactoria a la dificultad reconocida. De la misma manera, propone la categorización de las NEE clasificándolas en función de su duración como “transitorias” cuando se presenten de forma temporal o como “permanentes”. Hacer esta distinción permitirá un mejor abordaje en el tratamiento y las adaptaciones correspondientes frente a las necesidades de cada estudiante.

Necesidades Educativas Especiales Transitorias

Las NEE transitorias están determinadas cuando el desarrollo del estudiante y la capacidad intelectual son de progreso normal, sin embargo, se ven trastocadas en un momento determinado cuando aparecen dificultades y el estudiante no logra cumplir con lo esperado para su edad y entorno, generalmente estas suelen ser de origen en la dinámica familiar, social, o del ambiente educativo. La característica principal de las NEE transitorias es que son de temporalidad limitada y pueden ser rectificadas si son abordadas de manera correcta para atender las dificultades que presenta el estudiante. Las causas que condicionan el surgimiento de las NEE transitorias son: causas socio-económicas y ambientales culturales, causas educativas, causas de origen individual, causas de origen familiar. (Burgos, 2013, págs. 86-87)

El entorno familiar tiene un papel importante en el desarrollo de este tipo de NE y constituye como un recurso para el tratamiento de las mismas, debido a que en su mayoría devienen de origen emocional y determinará “aspectos fundamentales en la adquisición de capacidades académicas y sociales.” (Burgos, 2013, pág. 88)

Categoría de NEE Transitoria	Clasificación
Dificultades para el aprendizaje	Lecto-escritura <ul style="list-style-type: none"> • Dislexia • Disortografía • Disgrafía • Agrafía • Alexia Matemática <ul style="list-style-type: none"> • Discalculia Pronunciación <ul style="list-style-type: none"> • Disfemia o tartamudez Articulación <ul style="list-style-type: none"> • Dislalia • Disartria • Disglosia Estructuración sintáctica <ul style="list-style-type: none"> • Glosolalia • Paragramatismo Otros trastornos del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Disfasia • Afasia • Audiomudez • Ecolalia • Dificultades en el timbre y tono de voz
Trastornos del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trastorno por déficit de atención (TDA) • TDA con hiperactividad (TDA-H) • Conducta agresiva, nerviosa o evasiva • Otros trastornos de la infancia o adolescencia (variantes específicas)
Epilepsia	<ul style="list-style-type: none"> • Idiopática • Sintomática • Criptogénica
Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades catastróficas con secuelas psicológicas o físicas no permanentes • Movilidad humana y factores socio-culturales • Adolescentes infractores (delincuencia y otras circunstancias contempladas en el Código Penal)

Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva. Ministerio de Educación del Ecuador. (2012)

Necesidades Educativas Especiales Permanentes

Las NEE Permanentes, tal como su nombre lo indica, son aquellas que están en el estudiante a lo largo de su vida y son de causa orgánica, son aquellas relacionadas al déficit de inteligencia o dificultades a nivel sensorial, motor o de comunicación. El desarrollo de estas imposibilita su participación en el ámbito escolar y en la sociedad en general, de forma plena y de acuerdo a lo esperado. Es importante reconocer que dentro de estas NEE están englobadas también la superdotación, que es característica cuando el estudiante presenta altas capacidades en ritmos precoces de aprendizaje que generalmente superan su edad cronológica. (Burgos, 2013, págs. 92-93)

Categoría de NEE Permanente	Clasificación
Dificultades en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa	Limitaciones en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales.
Deficiencias visuales	Carencia o déficit en la captación de estímulos visuales.
Deficiencias auditivas	Carencia o déficit en la captación de estímulos sonoros.
Deficiencias motrices	Dificultades orgánicas graves que afectan el movimiento y la coordinación, ocasionando limitaciones en el desplazamiento y lentitud e imprecisión general en la motricidad gruesa y fina.
Trastornos de la conducta	Procesos emocionales y sociales inadecuados.
Trastornos de la personalidad	Configuraciones y expresiones de la personalidad fuera del rango comúnmente catalogado como dentro de la normalidad psíquica.
Trastorno de espectro autista	Síntomas de extremo aislamiento, desatención y trastornos del lenguaje.

(Burgos, 2013, pág. 92)

LAS ADECUACIONES CURRICULARES

La atención a las necesidades educativas especiales implica inevitablemente el reconocimiento de la diversidad y dejar de lado el intento de homogenización que se pretende en las instituciones educativas. El abordaje de la multiplicidad se sustenta en el principio diferencial de que todos los alumnos y alumnas manejan

diferentes ritmos y modos de aprender durante el proceso de escolaridad, tiene además capacidades y habilidades particulares, no presentan intereses colectivos y cada uno proviene de realidades sociales diferentes. La Institución educativa entonces, afronta la necesidad de resignificar la práctica educativa y el papel del docente mediante la modificación del currículo para que sea posible una intervención más comprometida a las necesidades específicas de cada estudiante.

A continuación, se recogen algunas definiciones sobre las adecuaciones o adaptaciones curriculares, planteadas por importantes autores que han desempeñado su práctica y estudio en el terreno de las NEE. Estas definiciones fueron propuestas en la guía “Las adecuaciones del currículo a las necesidades educativas del alumnado”, elaborada en 2016 bajo el auspicio de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública de México. García en su texto sobre la integración educativa en el aula regular define a las adecuaciones curriculares como:

La respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo. (2000, pág. 132)

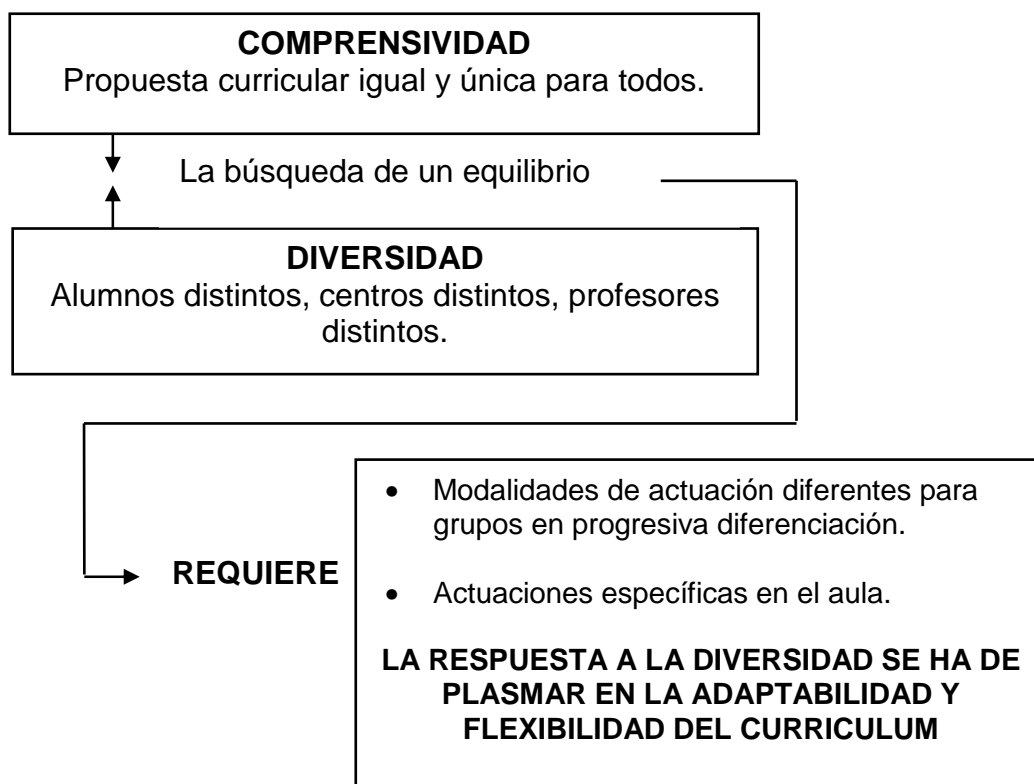
Por su parte, Sánchez manifiesta que el abordaje a las NEE será a través de lo que el denomina la Adaptación Curricular Individualizada:

Una intervención individualizada para facilitar su integración dentro del grupo/clase, respuesta que consistirá en ajustes, cambios organizativos, metodológicos y/o materiales, adición de, introducción, priorización, desarrollo, matización de los objetivos y contenidos de las áreas en los distintos cursos y/o ciclos, entre otros. A esta respuesta educativa individualizada se le denomina Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.). (2002, pág. 276)

Una adaptación curricular (AC) implica el diseño, evaluación y aplicación de una estrategia que permita el ajuste y, de ser necesario, cambios de algunos elementos del currículo ordinario, para que de esta forma el proceso de aprendizaje

sea óptimo para el estudiante con NEE. Las AC constituirán una herramienta para la individualidad en el aprendizaje. (Burgos, 2013, pág. 131) Se trata de que todos los estudiantes, más allá de las limitaciones que pueda presentar, sean capaces de alcanzar los objetivos educativos esperados, esto solo será posible si el docente y la institución en general se permiten reconocer la diversidad del alumnado y de las necesidades particulares que podrían presentar. Ver las NEE desde una perspectiva analítica posibilita un mejor abordaje a los alumnos en tanto permite responder a la singularidad que distingue a cada sujeto del aprendizaje.

Un currículo que integre la diversidad, es decir un currículo comprensivo que sea abierto y flexible a las necesidades de los estudiantes. El principio de comprensividad permite entender la diversidad, estos dos términos deben ser reconocidos como complementarios en tanto posibilitan la inclusión educativa, debe existir un equilibrio entre ambos para atender de forma eficaz la diversidad. Pagalajar y Colmenero desarrollan que: “un currículo capaz de adaptarse a las diferencias requiere flexibilidad para proporcionar ayudas pedagógicas según las características del alumnado, así como abertura para ser sensible a las connotaciones específicas del contexto donde adquiere sentido.” (2016, pág. 28)



Adaptado de Torres (1999, pág. 125)

Principios de las Adecuaciones Curriculares

La inclusión educativa y con esta las adaptaciones curriculares apunta a mantener una postura flexible con respecto al currículo y a desplegar un proceso de personalización dentro de las aulas, la práctica educativa inclusiva se fundamenta en la identificación de las limitaciones y necesidades particulares en el contexto escolar que presentan los alumnos para garantizar que puedan acceder a la adquisición de las competencias necesarias de manera efectiva y con calidad educativa. Haramboure, Martín, y Guiastrennec, sostienen que las adaptaciones curriculares individuales se sustentan en principios fundamentales como: Normalización, Contextualización, Significatividad y Calidad de la respuesta educativa. (2004, pág. 9) No muy alejado de los principios propuestos por los autores antes mencionados, Burgos (2013) en Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, propone seis principios para pensar la elaboración de las adaptaciones curriculares:

Principio de normalización: una adaptación curricular tiene como referente máximo el currículo nacional con el que se educan todos los estudiantes de EGB pues el proceso educativo del estudiante con NEE no es diferente en sí, es solo una variación del proceso educativo normalizado.

Principio ecológico: una adaptación curricular debe vincular las NEE del estudiante a su contexto próximo y directo: compañeros y profesor, aula e institución.

Principio de individualidad: el protagonista y beneficiario de la adaptación es el estudiante y, por lo tanto, el diseño de la adaptación curricular debe tomar en cuenta sus capacidades, deficiencias, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones.

Principio de significatividad: la adaptación curricular debe organizarse desde lo menos significativo hasta llegar a un grado alto de significatividad en la modificación. Es decir, se adaptan primero los elementos de acceso al currículo y luego, si se considera necesario, se adaptan los elementos básicos (objetivos, destrezas con criterios de desempeño, metodología y evaluación).

Principio de realidad: debe partirse de una visión realista sobre a dónde se quiere llegar, a dónde se puede llegar y cuáles son los recursos disponibles.

Principio de participación e implicación: si bien el principal responsable de la adaptación curricular es el docente, ese trabajo debe ser producto de análisis, aporte, seguimiento y retroalimentación de un equipo multidisciplinario que trabaje colaborativamente en la institución. (Burgos, 2013, pág.131)

Criterios para la elaboración de la adaptación curricular

Para la realización de Adaptaciones Curriculares el equipo multidisciplinario debe considerar fundamentalmente algunos criterios y condiciones. Haramboure et al. (2004, pág. 13) en su texto “¿De qué hablamos cuando hablamos de adaptaciones curriculares?” proponen que luego de determinar previamente las NEE del alumno de acuerdo al nivel de competencia curricular del mismo, las adaptaciones deben ser elaboradas sobre la base del marco curricular de la programación áulica, es decir plantear adaptaciones que no se alejen demasiado del trabajo cotidiano que se realiza con el grupo de pares del alumno.

Un aspecto muy relevante que se plantea en el documento antes mencionado es la necesidad de hacer posible que el estudiante sea parte en el proceso toma de decisiones en la creación de las AC. De igual manera, conocer el entorno en el que se desarrolla el educando permitirá un mejor abordaje y respuesta a sus necesidades, por esto se debe procurar la participación de la familia y de quienes están en el contexto más cercano. Dentro de las adaptaciones curriculares se espera que, el estudiante poco a poco vaya desarrollando habilidades y capacidades que le permitan acercarse al currículo regular, es indispensable entonces realizar seguimiento para los ajustes correspondientes que se deban a hacer de acuerdo a las respuestas del estudiante.

En el cuadro a continuación se detallan algunos criterios planteados por Haramboure et al. (2004) que deben ser tomados en cuenta al momento de construir las adaptaciones curriculares.

CRITERIOS	CONDICIONES
CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES INDIVIDUALES DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none">• Priorizar los aprendizajes que hacen disminuir las desventajas.• Excluir las actividades peligrosas para el alumno en función de sus características personales.• Dejar de lado los elementos de enseñanza que presentan menor relevancia y/o representan una menor ganancia para el alumno.

<p>TIPO DE MATERIA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Priorizar los aprendizajes que tienen un carácter más básico y fundamental. • Priorizar los aprendizajes de carácter práctico e instrumental. • Priorizar aprendizajes que son base para otros posteriores de mayor relevancia.
<p>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los factores que, virtualmente, pueden potenciar en mayor grado la integración educativa y social del alumno para priorizarlos. • Analizar todas las posibilidades de modalidad de atención (en sede e integrados), con flexibilidad en la toma de decisiones para potenciar las posibilidades de integración escolar o social a mediano plazo. • Mantener el equilibrio entre capacidades del alumno (cognoscitivas, sociales, personales, etc.) y los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
<p>FACTORES LOCALES DE LA ESCUELA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las posibilidades de acceso físico. • Analizar las posibilidades de permanencia por utilización de sanitarios • Analizar la formación del personal docente • Analizar las posibles dificultades organizativas de tipo práctico que puedan interferir la adaptación curricular • Analizar los factores económicos para el equipamiento individual en caso de ser necesario

(Haramboure, Martín, y Guiastrennec, 2004, pág. 13)

Componentes para la elaboración de la adaptación curricular

Para el correcto y óptimo abordaje de las NEE de manera anticipada a la elaboración de una adaptación curricular (AC) el docente debe conocer la situación del estudiante, tener una idea preliminar lo suficientemente aproximada a la realidad del alumno para poder abordar su problemática. Se deben considerar los siguientes momentos previos a la elaboración de una AC: la evaluación psicopedagógica y las necesidades educativas especiales a las que debe responder la propuesta curricular. (Burgos, 2013, pág. 134)

La evaluación psicopedagógica inicial cumple un papel importantísimo como punto de partida para la realización de la AC pues es necesario tener una visión y valoración antecedente integral, en la que se incluyan factores a nivel de áreas

educativas y de igual manera factores asociados a las particularidades del estudiante. La evaluación deberá ser realizado por un psicólogo y es un componente general en el proceso de atención a estudiantes con NEE. La relevancia de la evaluación psicopedagógica radica en que es fundamental conocer los motivos que llevan a pensar que el alumno en cuestión presenta NEE, de igual manera hacer un recorrido en la historia escolar, familiar y de desarrollo del estudiante. Hacer una valoración del estilo de aprendizaje y a nivel de competencia curricular para lograr la identificación de las NEE y poder realizar sugerencias para el abordaje de las mismas. (Burgos, 2013, págs. 131-136)

La determinación de la necesidad educativa especial es el momento posterior a la evaluación psicopedagógica, luego de la valoración realizada se elabora una reflexión sobre los resultados obtenidos lo que permite orientar las necesidades particulares que presenta el estudiante en su proceso educativo y atender a una demanda específica. Se trata de interpretar los resultados y traducirlos en necesidades. Burgos (2013, pág. 137) plantea un marco de referencia que facilita el proceso de interpretación de la información obtenida de la evaluación, se subdivide en tres áreas: Capacidades Básicas, Áreas Curriculares, Ambiente. Esta delimitación establece campos de acción para responder a las NEE.

El último momento previo a tener en cuenta antes de elaborar la adecuación del currículo es la propuesta curricular propiamente, que es la planificación estratégica para la atención de las NEE. En este punto se elabora un formato de planificación muy similar al de planificación general que realizan los docentes, pero esta vez diseñado para el estudiante, se trata de la parte logística previa a una AC. (Burgos, 2013, págs. 132-138)

Grados de significatividad para las adaptaciones curriculares

Para la elaboración de las adecuaciones curriculares se debe tener en consideración que estas se clasifican de acuerdo a los grados de significatividad siguiendo un patrón de menor a mayor. Por lo que las AC que impliquen modificaciones más radicales como eliminación o alterar en su totalidad los objetivos propuestos en el currículo son la última opción. “Es importante siempre equilibrar los

criterios de realidad y éxito, y considerar tanto los estilos individuales de aprendizaje como las capacidades del estudiante que se necesite desarrollar.” (Burgos, 2013, pág. 138)

Se retoma la clasificación de las adecuaciones curriculares según su grado de significatividad establecidas en 2013 por Burgos Iñiguez, bajo el auspicio del Ministerio de Educación del Ecuador como parte del Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal, la misma que consta de tres grados o niveles.

Grado 1 o de acceso al currículo

Considerando los principios de normalización y significatividad, al momento de realizar una AC se debe dentro de lo posible ir de menos a más. Por esta razón el primer grado de significatividad se fundamenta en la creación de estrategias de modificaciones simples a los elementos de acceso al currículo, sin realizar cambios en el currículo como tal. Constituyen a la primera respuesta que se da a los requerimientos específicos del estudiante. Son los cambios en los elementos logísticos del contacto del alumno con el currículo, en un sentido material. Estas modificaciones son las más comúnmente realizadas y no deben estar muy distantes al currículo regular. (Burgos, 2013, pág. 138)

Las adecuaciones de acceso se encaminan a crear las condiciones físicas en los espacios y en el mobiliario para permitir su utilización por los alumnos con necesidades educativas especiales de la forma más autónoma posible y que, a la vez, le permitan el mayor nivel de comunicación e interacción con los demás. (García, 2000, pág. 5)

Algunas adecuaciones incluyen por ejemplo la eliminación de barreras arquitectónicas, la implementación de materiales lúdicos, textos en Braille, auxiliares auditivos, aparatos de locomoción para movilización del estudiante, diferentes modalidades de evaluación. (Burgos, 2013, pág. 138) Entonces, se pueden clasificar las adaptaciones curriculares de Grado 1 como: De acceso físico, recursos materiales y humanos; y, De comunicación. Las modificaciones de acceso al currículo siguen los principios de dinamismo y flexibilidad, se realizan cambios en los espacios en los que trabaja el estudiante, en las dinámicas que intervienen en su

aprendizaje y en los sistemas de comunicación. Consiste en la reorganización del mobiliario y recursos tanto del aula como de la institución en general que le permita al estudiante tener un fácil acceso, este tipo de adecuaciones se dan con mayor frecuencia cuando se presentan NEE asociadas a la discapacidad, la cuales habitualmente van junto a adaptaciones de Grado 2 y 3. (Burgos, 2013, pág. 140)

Las adaptaciones curriculares relacionadas a la comunicación son aquellas modificaciones que dependiendo de las necesidades del alumno se incorporan Tanto en el aula como en la institución. Por ejemplo, uso de lenguaje de señas, gesticulación acentuada, uso de lenguaje corporal, material gráfico, táctil y sonoro. (Burgos, 2013, pág. 141)

Grado 2 o No significativa

Este es un nivel en el que realizan adecuaciones un poco más cercanas al currículo como tal. Anteriormente se planteó que las AC se elaboran en un primer momento tratando de modificar lo menos posible el currículo regular, es por esto que el primer elemento que será abordado en el Grado 2 son las estrategias metodológicas. (Burgos, 2013, pág. 139) Se harán leves modificaciones para disminuir la dificultad en las actividades que debe realiza el alumno, simplificándolas de acuerdo a sus necesidades particulares.

De ser necesario y ya más específicamente centrado en las limitaciones del estudiante es posible cambiar una actividad por otra o alterar completamente la metodología para la realización de la tarea. En este nivel se toma muy en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno como punto de referencia para el rediseño de la AC metodológica, y estas generalmente conllevan a que haya modificación al sistema de evaluación que será aplicado. (Burgos, 2013, pág. 139)

Si bien siempre las AC implican que existan cambios en las tareas que realiza el estudiante o en las formas de enseñanza, y que, atendiendo a las necesidades específicas del mismo se elabore un currículo individualizado, no se trata de que el estudiante realice actividades totalmente diferentes a la de sus pares, las modificaciones siempre deben aplicarse de manera inclusiva.

Grado 3 o Significativa

Se realizan modificaciones a un nivel mucho más profundo y significativo en el currículo regular, son cambios en los contenidos, los objetivos y en los procedimientos de evaluación. Burgos establece la clasificación las modificaciones significativas de acuerdo a los componentes del currículo que serán reformados en tres categorías:

- **Modificaciones a la secuencia y priorización de destrezas con criterios de desempeño, objetivos y criterios de evaluación:** modificar la secuencia significa alterar el orden en que se abordan ciertos conocimientos o se procurará alcanzar ciertos objetivos, pero sin eliminarlas total ni parcialmente. La priorización, por otro lado, significa dar más atención a unos conocimientos que a otros, lo que casi siempre implica redistribuir el tiempo asignado a cada uno y, claro, reestructurar la metodología.
- **Modificaciones a la temporalidad de destrezas con criterios de desempeño, objetivos y criterios de evaluación:** esencialmente implica aplazar o posponer parte o la totalidad de estos componentes, ya sea dentro del mismo año escolar o trasladarlos al año siguiente. Hay que tener en cuenta que los conocimientos y objetivos en sí no se alteran, el estudiante sigue participando de la misma programación que los demás, pero en tiempos diferentes.
- **Modificaciones que impliquen introducción o eliminación de Destrezas con criterios de desempeño:** la introducción supone trabajar Destrezas con criterios de desempeño u objetivos no contemplados originalmente en el currículo general para ese año. Es muy común que, al incluirlas, haya necesidad de eliminar otras, aunque no necesariamente. Esa eliminación implica la supresión de determinados aprendizajes, ya sea para una cierta fase del período escolar o para todo el período. (2013, pág.139)

CAPÍTULO II: LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL DISCURSO SOCIAL

Desde el modelo social, la discapacidad no es considerada como un atributo de la persona, sino que es considerada el resultado de la interacción de las características propias del sujeto y las variables ambientales, tanto físicas como sociales y de recursos. En cambio, en el caso de la educación se enfoca en las conductas funcionales y las necesidades de apoyo de las personas. Se aplican los conceptos de barreras en el aprendizaje y la participación. Entendiendo las barreras no como algo en relación al déficit sino poniendo el acento en las condiciones contextuales de escolarización ofrecidas. Por lo que en la inclusión se esperaría no sólo que sea “integrado” en el espacio físico, sino de que en ese adentro no quede excluido entre los demás, que logre aprender (Tumburú, 2015, pág. 18).

El Ministerio de Educación del país, enfoca su trabajo en el concepto de calidad educativa, que es a su vez complejo y multidimensional. Busca que el sistema educativo sea de calidad de acuerdo a los servicios que ofrece, los actores que lo promueven y los productos que crea y que, a su vez, contribuyan a cumplir con los ideales precedentes de una sociedad armónica, democrática, que ofrezca igualdad de oportunidades. Quiere decir, que el sistema debe tomar en cuenta otros aspectos diferentes a los tradicionalmente académicos; que prueben el desarrollo de la autonomía intelectual, y de la buena formación ética de los estudiantes. Con el propósito de contribuir a la ciudadanía democrática. Además, buscan la contribución de los docentes, por medio de su buen accionar profesional para una buena gestión en cada uno de los centros educativos.

El sistema educativo de la sociedad contemporánea, es un sistema que demuestra ser complejo, y que confiere un alto nivel de autonomía a quienes dirigen las escuelas y colegios; lo que significa que cualquier cambio que se desee hacer, debe ser gestionado internamente. Aunque, tradicionalmente, en nuestro país, son procesos que se manejan desde el Estado Central. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013, pág. 5)

El significado de la expresión “calidad educativa” se podría considerar como un tema controvertido de debate, debido a su connotación histórica y por cómo ha evolucionado a través del tiempo. Ya que presenta el ideal de una sociedad. Y, por otro lado, la existente diversidad de posturas, condiciona lo que cada persona o grupo de personas considera como el propósito principal de la educación. Entonces, no es un concepto neutro, sino un concepto que lleva una fuerte carga social, cultural, económica y política. (Ministerio de Educación, 2012, págs. 5-6)

La Constitución política de nuestro país establece en su artículo 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y en el artículo 27 agrega que la educación debe ser de calidad (2008).

Un criterio importante a considerar, para la calidad educativa es la equidad, que, en este caso, correspondería al acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen la adquisición de aprendizajes necesarios, a la permanencia del servicio antes mencionado, y a la posibilidad de culminar el proceso educativo. Entonces, el sistema educativo demostrará ser de calidad en tanto ofrezca las mismas oportunidades a todos, y en tanto los servicios que ofrezcan los docentes que lo impulsen, contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país. (Organización de las Naciones Unidas, 1994, pág. 57)

Entonces, si hablamos de ofrecer las mismas oportunidades a todos, estamos hablando de inclusión. Para lograrlo, según Filidoro (2006) se necesita de la conmoción de la conciencia y de la institución, para que al reflexionar sobre lo instituido y el uso de los instrumentos correctos, la acción sea efectiva. Y, terminar con el discurso que ha pretendido ser natural, porque ha sido dominante por mucho tiempo. Porque aprobación de “unanimidad” aparente.

La cuestión del estar juntos puede traducirse en una ficción. No alcanza solamente con la presencia del otro diferente para hablar de inclusión, el estar en las aulas no alcanza para iniciar un nuevo camino educativo. La cuestión es qué hacer una vez que ésta presencia está en la escuela, y aquí debemos preguntarnos por la existencia de estos sujetos. (Tumburú, 2015, pág. 19) ¿Cuánto de los proyectos

educativos tocan la existencia de los sujetos?, se trata de poner en consideración si en realidad hay una buena presencia en las escuelas, ¿qué hay de la existencia?

La educación inclusiva es una educación con un fuerte componente de personalización, porque el alumnado con necesidades especiales es muy diverso. Para que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades debemos aceptar que cada uno de ellos es diferente, único y especial, irremplazable, con unas necesidades singulares. Pero la inclusión educativa también supone una firme atención al conjunto, al colectivo, que garantice la convivencia y evite segregaciones en las aulas. Las escuelas inclusivas integran, se enriquecen con la diversidad y celebran la diferencia y la interculturalidad. La calidad sin equidad, sin inclusión educativa, es elitismo y discriminación. (Gabilondo, 2010, pág. 4)

No se trata de que la escuela cambie sus condiciones para que se pueda habilitar la institución de subjetividad, sino el abrir un espacio simbólico para reconocer al otro como semejante y como diferente; que permita producir al otro como sujeto social. Se trataría de un espacio simbólico atravesado por un real en el que las acciones afectivas den paso a producir creativamente lo que se pueda producir en términos de integración. (Filidoro, 2006, págs. 1-2)

Pero según los estándares de calidad educativa, estos proyectos institucionales en nuestro país, deben responder a las metas esperadas y que corresponden a cada uno de los actores e instituciones del sistema educativo. Por lo tanto, son orientaciones que señalan los logros educativos a alcanzar para conseguir la educación de calidad que se desea. De esta forma, los estándares que se adjudican a los estudiantes, señalan el conjunto de destrezas que el área curricular indica para desarrollar a través de procesos de pensamiento, y que necesita reflejar en sus desempeños. Y, finalmente, cuando los estándares implican a los establecimientos educativos, se refieren que deben cumplir con el proceso de gestión y prácticas institucionales que contribuyan a que los alumnos logren los resultados de aprendizaje deseados. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 7)

Esto quiere decir que como sea, el estudiante y la institución deben demostrar mejoría a la par y homogéneamente. Y, por lo tanto, lo que el estándar pediría a la escuela es que haga todo lo posible para que el estudiante, “el integrado”, trabaje de tal forma que se instrumente lo mejor posible para disimular la diferencia. De esta

manera “la igualdad de oportunidades” desliza hacia “una enseñanza igual para todos”. (Filidoro, 2006, págs. 1-2)

EL IDEAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Para lograr el derecho a la educación de calidad, se debe actuar con equidad y con respecto a la provisión de oportunidades educativas y esto no alude a una educación estandarizada. Todo lo contrario, refiere a las condiciones de acceso y calidad que deben caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para ser aprovechada realmente por todos. “Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo”. (Sarto & Renauld, 2009, págs. 17-18)

El constructivismo sostiene que una persona, en la parte cognitiva, social y afectiva del comportamiento, no es un simple resultado del contexto o de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos dos factores. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos, a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. (Sarto & Renauld, 2009, pág. 19)

Las escuelas de práctica inclusiva, asumen a diversidad como un principio, por lo que deben tomar en cuenta la heterogeneidad del grupo todo el tiempo, para organizar todos los procesos de aprendizaje y enseñanza. Arnaiz (2005) señala “si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo.” (pág. 57)

La fiebre actual por la calidad, la elevación de niveles y los rankings, la eficacia y la productividad, y el valor estratégico del conocimiento y las acreditaciones, ha dado motivos sobrados a críticas severas del énfasis obsesivo en los resultados, en los rendimientos escolares. (Amadeo, 2015, pág. 22)

Es decir, se le da mucha más importancia a lo cuantitativo que a lo cualitativo, designando a los estudiantes un valor numérico e impersonal. Cuando algunos estudiantes o un grupo no participan lo suficiente os (en la educación obligatoria, sobre todo), ocurren exclusiones que deberían ser denunciadas: la situación tiene efectos negativos en la trayectoria escolar de los estudiantes, que pueden significar dificultades en el desarrollo de las oportunidades y de las capacidades. (Escudero, 2012, pág. 115)

El Ministerio de Educación, aún se encuentra diseñando los Estándares de Aprendizaje, de Desempeño Profesional, de Gestión Escolar, y de Infraestructura, con el propósito de asegurar que el alumnado logre alcanzar los niveles de aprendizaje deseados. Estos estándares marcan la forma en la que centro educativo deber organizar y desarrollar los procesos de gestión de mejora de calidad para el aprendizaje de los estudiantes. Y, al mismo tiempo, estos estándares favorecen a que los actores de los centros educativos obtengan desarrollo profesional y a que la institución alcance su funcionamiento óptimo. (Ministerio de Educación, 2012, págs. 7-8)

Las exigencias de las entidades como el Ministerio, en cuanto a presentación de contenidos, programas, procesos de gestión, etc., lo que los obliga a quedarse fijados en los mismos, dejando de lado entonces el verdadero propósito de la enseñanza; la transmisión del conocimiento.

El estándar de aprendizaje, que es un ideal que responde a las representaciones que los actores se crean sobre lo que deben aprender, describe los logros en la educación que se espera que los alumnos alcancen a lo largo de su trayectoria escolar: desde la Educación General Básica hasta el Bachillerato. El estándar de gestión escolar, hace referencia a procesos prácticas y gestión institucional que contribuyen a que se alcance la formación deseada en los estudiantes. Por otro lado, favorecen el desarrollo profesional de cada uno los actores de la institución educativa; como los docentes, y permiten que la institución alcance su funcionamiento ideal. Los estándares de infraestructura, además, instaura requisitos esenciales, que determinan las particularidades de los espacios y ambientes escolares que deben poseer los centros educativos para contribuir al alcance de la meta de la formación de los estudiantes y para facilitar la labor del

docente. Y cuando se habla del estándar de desempeño profesional, hablamos de los docentes. Y por último establece que el docente de calidad es aquel que se encarga de proveer oportunidades de aprendizaje a todos y todas y además contribuye a la construcción de la sociedad que se aspira según las políticas de nuestro país. (Ministerio de Educación, 2012, págs. 7-8)

Se busca entonces que todos los actores responsables y que forman parte de la institución educativa logren cumplir con dichos estándares para considerar que la educación que se ofrece, es de calidad. Y se ve como todo se lleva a cabo a partir de procesos que nuevamente lo que logran al final, es homogeneizar más no rescatar la particularidad de sus miembros. (Filidoro, 2006, págs. 3-4)

EL IDEAL DEL DOCENTE INCLUSIVO

Con la idea de la inclusión educativa se matriculan anualmente estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en varias instituciones de la ciudad, que no cuentan con la ayuda de las familias dentro de los procesos de formación. Y a esto se suma la apatía de algunos docentes para elaborar adaptaciones curriculares, por lo que se hace difícil con el convivir a diario con las diferentes problemáticas que se presentan los alumnos en su aula de clases. Por ejemplo, lo ideal, cuando comienza el año escolar, la maestra regular debería realizar un diagnóstico y caracterización de su grupo, para determinar el nivel de aprendizaje de sus estudiantes en todas las áreas básicas, pero los resultados por lo general, no resultan tan positivos. Se logran obtener buenos resultados para la mayoría, pero no sucede lo mismo con la minoría. (Maestre, 2013, págs. 1-2)

En la otra cara de la moneda, están los docentes, que manifiestan agotamiento por trabajar con estos alumnos, por lo que remitir los casos a los psicólogos de las instituciones será la primera opción, y estos a su vez considerarán si requiere el estudiante, educación especial o no. Dentro de este protocolo o ruta a seguir para el hallazgo de las necesidades especiales se encuentran las valoraciones diagnósticas de algún déficit cognitivo. Este resultado se socializa con los docentes y se les entrega estrategias para el trabajo diario de los estudiantes. Y, aun así, existe la negativa para la labor con niños y adolescentes con NEE. Por lo

que la estrategia de sensibilización se vuelve primordial. Definir discapacidad, quiénes son, concepto de deficiencia, discapacidad cognitiva, definición de inclusión, qué es inclusión educativa, entre otros. Para que de esta forma el docente pueda concluir que la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar, es ante todo una construcción social. (Maestre, 2013, págs. 1-2)

El maestro debe enseñar. Existe para encargarse de la transmisión de los saberes que el discurso social considera importantes, por lo que no se puede renunciar fácilmente a lo que este discurso impone; significando entonces que la inclusión de un estudiante con problemas en el desarrollo del aprendizaje, implicará siempre, empobrecimiento. Pero es un aspecto que suena negativamente cuando no lo es; no se trata de dejar de transmitir el conocimiento que se considera valioso, sino de dejar de creer que lo valioso es Uno para todo. Y considerar siempre una alternativa, una respuesta posible. Otra. (Filidoro, 2006, págs. 4-5)

La construcción de un escenario escolar nuevo, es necesario: que se presente diverso, plural y que permita formular propuestas y también soluciones a los diferentes contextos sociales y culturales, sin olvidar la igualdad de oportunidades y la equidad de derechos. Se necesita de un perfil que asuma el reto de apertura un escenario diverso. Por lo que reformular el concepto de diversidad y considerar las múltiples necesidades del educando y volverlas base fundamental de la inclusión educativa y social, sería un logro que implica máxima funcionalidad y autonomía tanto del docente como del estudiante. (Prioretti, 2017, pág. 1)

El normativo establecimiento de una institución educativa, el compromiso laboral de unos maestros y el ingreso de alumnos al aula regular no nos asegura, de manera automática, la formación vital de un vínculo educativo entre el maestro y el alumno. Así, ni el encuentro de los cuerpos ni el aparato educativo instala la relación: profesor - alumno dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para tal efecto, debe coexistir previamente un deseo. Un deseo que convoque a maestros y alumnos a encontrarse en una institución por nueve meses, entre seis o siete horas de lunes a viernes. Un poco más allá del 60% del tiempo dentro del calendario anual. Este deseo movilizará tanto al maestro para enseñar a sujetos ajenos a su familiaridad como a alumnos que deseen aprender lo que este maestro les tiene que enseñar. (Torres, 2015, págs. 45-46)

EL IDEAL DEL ESTUDIANTE INCLUIDO

Cuando se plantea el tema de la discapacidad, los maestros empiezan a formularse el posicionamiento subjetivo adecuado ante dicha "categoría". Se cuestionan si deben corregir la producción del alumno o aprobar todo lo que presentasen, y si lo corrigen, preguntan cuáles son los parámetros para hacerlo. ¿Se los puede reprender como a los demás chicos o se debe mantener un trato preferencial? ¿Qué señalamientos están permitido hacerles? También se cuestionan si se deben responder a todas sus demandas como alumno y como niño/joven. ¿Qué se le puede exigir? ¿Cómo? ¿Cuánto? Y, a la par de estos interrogantes, surgieron sentimientos de lástima, temor, compasión, que poco o nada se relacionan con la propuesta del trabajo áulico y que, de alguna manera, condicionan la relación maestro-alumno. Borsani retomando lo expuesto en su libro sobre Integración educativa, diversidad y discapacidad propone:

La inclusión educativa de un alumno con discapacidad supone una condición indiscutible y una revisión profunda de los modelos institucionales vigentes y de los fundamentos de sus prácticas. Por lo que este análisis implica una toma de conciencia y la reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de todos los actores pedagógicos, para asumir y comprometerse con la necesidad de cambio en las prácticas escolares para que se vuelvan más plurales y democráticas. (2011, pág. 61)

Para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, quienes trabajan en el campo de la inclusión estimulan, pugnan y honran a dichos alumnos. Si continúa la misma modalidad de aulas que se tienen actualmente, con un currículo rígido y con estrategias de enseñanza limitadas, no es sorprendente que la inclusión como tal se ve como un imposible. Pero, si se visualiza nuevos modelos de organización escolar, del curriculum y de la pedagogía, entonces se puede incluir en esa visión aulas que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo las de los niños superdotados. Si se denotara que el objetivo no es sólo salvar a aquellos estudiantes para los que la marginación o el fracaso educativo es insoportable, sino que consiste en cerciorar el éxito educativo para todos los entonces habría otras posibilidades. (Arnáiz, 1996, págs. 25-34)

Ser incluido no es exclusivo de las escuelas, tiene que ver también con la participación de la sociedad y la supervivencia en el mercado laboral. Así que para que la educación inclusiva sea exitosa, a partir de lo que por su definición se espera, se requiere que el gobierno, las autoridades educativas y las instituciones educativas, adapten su forma de aproximarse al currículo, así como también a los soportes para los docentes y al ambiente construido. Se debe aclarar que la inclusión no es un fenómeno del tipo “todo o nada”. (Bermeosolo, 2014, págs. 363-371)

Es en realidad, un proceso, de algo que se construye de a poco y que debe ir perfeccionándose. Según Bermeosolo (2014), supone un ideal de desarrollo al cual hay que apuntar, ya que todo niño que presenta necesidades especiales, entre otras peculiaridades define de este modo su individualidad. Así como el estudiante evoluciona, debería hacerlo también el proceso al que se somete. El maestro debe estar preparado para atender a tales diferencias y contribuir al logro de los fines generales de la educación en todos los educandos. (págs. 363-371)

Existen estudiantes que precisan ayudas menos usuales. Por ejemplo, en el trastorno generalizado del desarrollo -como el autismo- o con discapacidad visual o auditiva, en la dislexia, el déficit atencional, los que adolecen de un severo déficit cognitivo-intelectual y también estudiantes con talentos excepcionales. Esto ha llevado a necesidades educativas comunes y necesidades educativas especiales. (Bermeosolo, 2014, págs. 363-371)

En coincidencia con Norma Filidoro (2008), se piensa que la relación de discapacidad y problemas en el aprendizaje no son un realmente una necesidad. Quiere decir, que no todos los niños con discapacidad, presentan problemas de aprendizaje. Así que es común observar que los problemas que emergente durante el año escolar, no son propios del estudiante, sino que surgen del poco entendimiento sobre la situación que transita como sujeto de aprendizaje. (págs. 22-25)

Jurjo Torres (2008), manifiesta que son muchos los estudiantes pertenecientes a grupos que no tienen comúnmente ni voz, ni voto; aquellos que son silenciados; que no se sienten reconocidos en las aulas. Además, considera que sus experiencias sociales, culturales y lingüísticas de origen, no se ven propiamente

representados en contenidos curriculares, y tampoco en los recursos didácticos que se utilizan para realizar las tareas escolares. (págs. 83-110).

Dentro de este mismo marco, un dispositivo pedagógico que es inclusivo, pone en juego, el conocimiento o los saberes, las modalidades y formas, las posibilidades de aprendizaje del grupo en general y de cada uno de los integrantes, habilita los principios enunciados de participación, pertenencia y comunidad de aprendizaje. (Guglielmino, 2013, pág. 32)

No se habla solo las diferencias de carácter social o individual, sino de capacidades, de intereses, de ritmos de aprendizaje así como diferencias de género, expectativas de destino social y profesional, de estilos cognoscitivos y de aprendizaje, exige además un gran trabajo por parte de los profesores, los diferentes grados de funcionabilidad por ejemplo, alumnos de etnias y culturas distintas, además de los estudiantes con los déficit físicos o psíquicos, este último grupo obliga a la institución educativa a doblar los recursos y herramientas. Ahora para cualquier diferencia de alumnado se recuerda que el carácter social de la institución educativa no solo debe ofrecer una respuesta individualizada para atender estas diferencias, para dar el soporte que necesita cada estudiante sino supone adoptar una perspectiva de la enseñanza más centrada tomándonos de lo común o relacional entre el grupo que se tiene. (Guglielmino, 2013, pág. 32)

La idea es tender puentes cognitivos entre todos los estudiantes y el currículo, que ayuden a desarrollar las estrategias que les permitan acceder a conocimientos mucho más elaborados de forma progresiva y poder resolver problemas de la vida cotidiana; lo que a su vez les permite la conquista de otros mundos posibles. Se posibilita la admisión de diferentes necesidades educativas en un mismo contexto de clase, con el propósito de propiciar la búsqueda de la autonomía social y personal del estudiante. (Guglielmino, 2013, pág. 33)

CAPÍTULO III: SUJETO, EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA MIRADA PSICOANALÍTICA

Un importante planteamiento hecho por Freud (1979, pág. 135) a propósito de la relación entre psicoanálisis y educación, destaca a esta última como aquello que: “ofrece grandísimas esperanzas para el futuro, quizás es lo más importante de todo cuanto al análisis cultiva, me refiero a la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, la educación de la generación futura”. Elgarte (2009), a su vez, propone una interesante aproximación sobre cómo el psicoanálisis y sus aportes teóricos constituyen relevantes propuestas para el campo educativo:

El psicoanálisis como praxis tiene un campo de acción restringido al encuentro entre un analista y un paciente en la intimidad de una sesión. No obstante, el cuerpo teórico psicoanalítico puede entrar en discusión e interacción con otros saberes e intentar realizar articulaciones y contribuciones. Considero que el psicoanálisis logra aproximarse al campo pedagógico desde los conceptos básicos de su teoría: sujeto, inconsciente, pulsión, deseo, transferencia, Complejo de Edipo, ley, castración, función paterna, identificación, entre otros. (pág. 319)

Los conceptos fundamentales del psicoanálisis permiten reflexionar desde otra perspectiva todo aquello que interactúa en el ámbito de la educación. Sin embargo, autores plantean que el posible encuentro entre psicoanálisis y la educación, se establece en un primer momento como consecuencia de los trastornos de aprendizaje. Elgarte (2009, pág. 322) dirá que “fue el síntoma el que convocó la mirada psicoanalítica”, y es que desde allí se le ha otorgado a la educación otra mirada en torno al fracaso escolar y los problemas de aprendizaje. El psicoanálisis brinda al campo educativo aportes para concebir lo que se pone en juego en la tarea de educar, en lo referente a las subjetividades que aparecen en la escena (docente-alumno) y a los objetivos propuestos por las instituciones educativas. Menciona que:

Se abre un campo de aporte del psicoanálisis: no solo atender a la lectura y asistencia de los problemas en el aprendizaje, sino también poder intervenir sobre los docentes y la institución en su conjunto. (Follari, citado por Elgarte, 2009, pág. 323)

Se trata de que sea posible, con la ayuda del psicoanálisis y sus puntos teóricos, ubicar situaciones educativas interpretadas como lo que no marcha. Ofrecer interesantes aspectos para entender el fenómeno educativo que acoja la problemática del sujeto del aprendizaje, Sierra y Delfino proponen que: “el psicoanálisis permite construir claves de lectura del malestar que irrumpe en el escenario escolar, ofreciendo herramientas para la producción de práctica educativas innovadoras” (2012, pág. 318).

Fazio expone el sentido de lo que realmente implica educar, es “la transmisión de un patrimonio y su efecto: transformar al sujeto en un ser social” (2013, pág. 25). Comparte la idea alguna vez expuesta por Lacan, que el niño necesita aprender algo para que su subjetividad se anude. De esta forma, en tanto la educación abarca los ámbitos de instrucción escolar, de igual manera hace posible para el individuo la formación cultural, es decir, la aprehensión de hábitos, habilidades y normas que le permitan adaptarse y ser parte de un entorno social. Es solo desde aquí que la perspectiva psicoanalítica le da una visión diferente a lo que se espera del sujeto de la educación. (Sierra, 2016, pág. 82)

Pardo en su texto sobre el Psicoanálisis en la escuela, expone que, en la actualidad, desde lo que ella llama “la escuela concebida en el proyecto de la modernidad” (2004, pág. 57), ha surgido la necesidad de que las instituciones educativas requieran la intervención de disciplinas auxiliares como es la psicología como soporte que permita lograr entender los problemas de aprendizaje y las conductas de los estudiantes, para lograr construir una teoría de la educación. Pensar entonces, en posibles formas de intervención a las diversas problemáticas que existen en el contexto educativo, es lo que atañe particularmente al presente trabajo; actuar frente a las necesidades educativas especiales.

Resulta necesario resaltar que el aporte que el psicoanálisis puede hacer al campo educativo no radica en dar respuestas, estrategias o métodos para hacer con las problemáticas existentes en la educación, ni como lo plantea Sierra “tampoco se trata de incorporar aspectos y nociones clínicas para dar explicaciones a los problemas de aprendizaje” (2016, pág. 87). La contribución posible que la psicología puede ofrecer al ámbito educativo radica en posibilitar un espacio de escucha analítica, que dé lugar al surgimiento de la palabra para comprender las dimensiones

que se movilizan en las problemáticas en la escuela y en los sujetos que intervienen en ellas. Que en este contexto donde interactúan diferentes subjetividades, se respeten los ritmos, los intereses y las necesidades particulares de cada individuo, su singularidad. Sierra (2016):

Desde el psicoanálisis se propone una metodología en la cual se lleva a dejar que el síntoma hable, cuente lo que tiene escondido y es desde esta mirada buscar que las problemáticas escolares tengan el espacio para expresarse (...) si solamente el proceso educativo se centrara en el aprendizaje y sus denominados “problemas” se encontrarán muchas dificultades para obtener resultados satisfactorios a partir de lo que demandan tanto la escuela como la familia. (pág. 87)

El psicoanálisis da directrices para que en el acto educativo se reconozcan las particularidades de los sujetos del aprendizaje. Y, tal como se mencionó anteriormente detectar aquello que no marcha en la educación, se piensa entonces, respetar lo singular, dar cabida al reconocimiento de la diversidad, y rechazar los intentos de homogenización. La atención a las necesidades educativas especiales (NEE) desde una perspectiva psicoanalítica apunta a la consideración de la subjetividad del educando que presenta estas necesidades, estén o no asociadas a la discapacidad.

Y es que la teoría propuesta por Freud está estrechamente relacionada a la educación especial desde la ética de la escucha:

Es fundamental saber escuchar al niño con necesidades educativas especiales, pues tiene necesidad y derecho propio a expresar, como sujeto, su sufrimiento y ser atendido como algo más que un mero objeto-cuerpo. Por eso deberá existir un psicoanálisis especial para dichas necesidades especiales diagnosticadas, que adapte su clínica y planteamientos a las exigencias del lenguaje particular emitido por el sujeto que grita por ser atendido. (Pernicone, citado por Ramírez, 2007, pág. 5)

Las NEE asociadas o no a una discapacidad, son la mayoría de veces percibidas dentro del ambiente escolar con tintes negativos. Es cierto que en ocasiones lo diferente, lo que no encaja, lo diverso llama la atención, causa preocupación y, en el peor de los casos, produce exclusión. De igual manera, no se

puede negar que frente a un diagnóstico de discapacidad va a existir en un primer momento cierta perplejidad y la subjetividad se verá atravesada por diferentes discursos que no precisamente exponen un destino venturoso. Es justamente aquí que radica la necesidad de aportar desde el psicoanálisis con intervenciones dentro de la educación especial y viabilizar un espacio de reflexión al abordaje de la misma. Tal como lo expone Ramírez, se trata de entender al sujeto con NEE como “un ser que padece un plus y debe recibir un tratamiento particular, pero siempre a la espera de prestar una escucha.” (2007, pág. 6)

De igual manera, el autor explica la existencia en la actualidad de dos tendencias que posicionan al sujeto con NEE, la primera lo ubica como “víctima del destino”, segunda será verlo como un individuo con una “deficiencia natural”, critica el hecho de que frente a la diversidad se anticipe a una posición de fijeza en el diagnóstico lo que tiene como resultado trascender en la calidad de vida del sujeto. (Ramírez, 2007, pág. 6)

Cabe aclarar que no se trata de negar algunas características orgánicas o cognitivas de algunos niños o adolescentes, ni justificar o intentar explicar desde un lugar de saber, el desempeño de los maestros o los padres de familia en su función de educadores, sino esclarecer por qué, desde el discurso escolar, la problemática de ciertos niños o adolescentes es significada como fracaso o falla de alguno de los actores institucionales (Pardo, 2004, pág. 63)

El abordaje a las NEE asociadas o no a la discapacidad desde el psicoanálisis en las instituciones, permite ver desde otra perspectiva, cómo se desarrollan las interacciones entre el sujeto y el entorno educativo o incluso desde el discurso familiar al establecer un lazo social. Es observar algo del orden de un síntoma:

El descubrimiento de que su particularidad está también en los demás, puede colaborar con el asentimiento de la propia y permitir una alternativa a la condena a muerte subjetiva que supone el lugar de la víctima imposibilitada. Apostar a la producción subjetiva y no desde una posición victimizante, produce efectos que por añadidura posibilitan la construcción, restablecimiento o reubicación de una relación con los objetos y con los otros. (Ramírez, 2007, pág. 7)

Se trata de que, en el trabajo educativo, a partir de la escucha analítica, se tome en cuenta la dimensión subjetiva de los actores de la educación y sus determinaciones para lograr comprender los fenómenos que se presentan en el acto de educar. Siguiendo a Pardo (2004, pág. 64) el aporte posible sería, prestar oídos desde una escucha analítica o desde la ética de la escucha, como lo propone Ramírez (2007, pág. 3), para analizar con cada uno de los actores de la institución las múltiples ansiedades, que surgen siempre que algo no funciona según lo esperado por las demandas institucionales. Demandas o problemáticas que no siempre serán las mismas, que dependerán de las diferentes subjetividades de los actores singulares en el ambiente educativo y que posibilitará, una vez más, “romper con la ilusión de homogeneidad, universalidad y objetividad que sostiene el discurso escolar” (Pardo, 2004, pág. 66)

SUJETO SUPUESTO A SABER: TRANSFERENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Los conceptos fundamentales del psicoanálisis se pueden articular con otros saberes más allá del acto analítico, es así que, este amplio campo teórico logra aproximarse esta vez al campo pedagógico. La noción de transferencia desempeña un lugar fundamental para pensar el proceso educativo, en tanto motor y obstáculo. Laplanche y Pontalis exponen la definición que el psicoanálisis le designa al término transferencia como el:

Proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. (2004, pág. 439)

Otorgarle un lugar a la transferencia en el proceso de aprendizaje es realmente dar cabida a la práctica de escuchar y a la palabra del sujeto. Para que sea posible el acto educativo es necesario la presencia de un Otro, aquel que aloje y sostenga al sujeto en contexto de enseñanza y aprendizaje, es decir, en tanto

docentes o estudiantes. (Fazio, 2013, pág. 29) Esto supone la transferencia, como punto de partida para la praxis de la educación y la producción del aprendizaje.

El sujeto supuesto a saber fue planteado por Lacan como pivote de la transferencia en tanto acto analítico. (Tendlarz, 1999, pág. 1) Pero, ¿cómo ubicar desde el discurso de la pedagogía el acto del docente con el saber en su articulación con la transferencia? Elgarte en su texto sobre las contribuciones del psicoanálisis a la educación propone que para que tenga efectos el proceso de enseñanza-aprendizaje, “el docente, la tarea, la teoría tendrán que ser investidos libidinalmente por el alumno, se le atribuirá algún saber al Otro”. (2009, pág. 321)

El docente como promotor del saber en la relación trasferencial que emergerá en su relación con el alumno, pasará a ser una figura que desencadene afectos y será colocado en lugar de reconocimiento y admiración. Esto quiere decir que, en la relación educativa, el enseñante dejará de ser únicamente transmisor de contenidos y ocupará un lugar significativo en los procesos afectivos conscientes e inconscientes. Un factor fundamental para que el proceso educativo se lleve de la manera más óptima posible es el que el educador sea capaz de acceder a un saber sobre su ser, su hacer y su deseo. (Ramírez, 2010, págs. 86-87)

Es el deber del docente el hacer lugar a la palabra del alumno, reconocerlo como sujeto incompleto, deseante para producir el aprendizaje. Así mismo, debe reconocer qué efectos puede generar este fenómeno transferencial que surge de la relación con los educandos, Elgarte dirá que “el docente habrá de cuidarse de usar el poder que la transferencia le otorga” (2009, pág. 231), se corre el riesgo de promover identificaciones que lleven a los alumnos a formarse a imagen y semejanza del docente, si se abusa del autoritarismo o sugestión.

Es entonces que, el docente debe asumir su propia incompletud, una “posición de docta ignorancia, un no saber ignorado” tal como lo plantea Fazio (2013, pág. 29) lo que le habilitará al docente, a partir de este no saber, ubicarse en una posición abierta al conocimiento, se trata de un no saber acerca de lo que se quiere transmitir y sobre todo del sujeto, el estudiante.

La docta ignorancia nos obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Esta es sin duda, una posición subjetiva asumida por el docente que subvierte de alguna manera, el Discurso Universitario. (Fazio, 2013, pág. 30)

En relación a esto último, Behares dice:

La enseñanza, sea en el deseo del que va a ponerse bajo sus efectos, sea en el que se coloca en el lugar de ese supuesto saber, no es convocada por un saber que allí ha de manifestarse espléndido, sino por una falta de algún saber que se supone podrá hacerse presente. Convocatoria por la falta, desde un vacío, desde el terror, convocatoria desde un saber que no se sabe. (2010, pág. 14)

O siguiendo lo planteado por Larrauri y Martínez, el docente:

Tendría que reconocer su castración misma, es decir que no es un sujeto omnipotente y sabio, que es inconsciente y en este sentido tendrá que ejercer un poder abierto que sirva más para la ética del deseo (no para la moral de este) que para un supuesto triunfo en las actas (...) mientras más se pretenda saturar al educando con saber, (...) más repelida será esa estrategia. (2009, pág. 160)

Esto en cuanto a la transferencia como motor para el acto educativo, sin embargo, la noción de transferencia requiere pensar a su vez en el reconocimiento de la contratransferencia como obstáculo en la enseñanza-aprendizaje. Es “el conjunto de reacciones inconscientes del analista en la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste” (Laplanche y Pontalis, 2004, pág. 84). Si se dice que el docente es un desencadenante de afectos, la contratransferencia es la respuesta que da él mismo a las manifestaciones afectivas de los alumnos. Son reacciones que surgen a partir de su propio temperamento, ya sean estas de tipo hostil o agresivas, o incluso, de extrema preocupación e interés. Anny Cordié plantea que la transmisión del saber no puede efectuarse desde una postura de neutralidad, debido a que el saber es portador de carga afectiva y de significaciones múltiples que el alumno transfiere sobre el docente, es necesario que el docente cree conciencia sobre los fenómenos transferenciales que interaccionan en su papel de educador (1998, pág. 280).

El acto de educar supone una asimetría de lugares: lugar del docente y lugar del alumno. Fazio hace una analogía sobre el vínculo social y el educativo, menciona que “se asienta sobre un vacío, supone al Otro, no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación” (2013, pág. 28). Debe existir, por un lado, la capacidad exclusiva y personal de cada sujeto de permitirse recibir influencias para la construcción del conocimiento y para que eso sea posible debe haber otra persona con capacidad de influir. Estas dos subjetividades que se encuentran en el contexto de la educación no impondrán sus propios deseos, sino deberán permitir que cada uno encuentre su propio deseo.

El educador es “promotor de saber, garante de la ley y representante de la cultura” (Ramírez, 2010, pág.86) y como tal, debe hacer una reflexión constante sobre el lugar que ocupa en el proceso de enseñanza, deberá buscar esta posición de influencia sobre sus estudiantes de una manera activa, de no hacerlo se podrán desencadenar identificaciones o desplazamientos de conflictos psíquicos sobre el educador. (Calderón, 2005, pág. 14)

Inevitablemente y afortunadamente para que se produzca una transmisión, una transferencia debe de haber sujetos y es en el contexto relacional donde se podrá llevar a cabo la educabilidad, lejos de la omnipotencia, la objetivación y el dogma. (Borja, 2012, pág. 73)

EL DESEO EN LA ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE

Cordié menciona: “el saber que está en juego en el ‘deseo de saber’ y el saber que uno desea apropiarse cuando se trata de ‘aprender’ son dos saberes distintos.” (1998, pág. 309)

Desde el punto de vista psicoanalítico el deseo es estructurante, se retoma este concepto siguiendo la idea de que lo que sostendrá el acto de enseñar es el deseo del educador, “que da un tiempo, que atiende la particularidad del sujeto y no la borra con ofertas preestablecidas, a modo de respuesta estándar.” (Tizio, 2003, pág. 173) lo esperado es que el educador sea capaz de transmitir no sólo información académica, sino un deseo, el deseo de saber. Si el educador, en

cambio, está identificado con el depositario de un saber absoluto y no se apropia de la “docta ignorancia”, planteada anteriormente cuando se aborda el concepto de transferencia como motor de la enseñanza-aprendizaje, obtura la falta e impedirá que el educando pueda hacerse la pregunta que produzca en él mismo el deseo de saber. (Caram, 2011, pág. 113)

Cordié expone también que: “el deseo de enseñar puede tener su fuente en una vocación y en ese caso estar ligado a motivaciones personales más o menos conscientes.” (1998, pág. 339) Lo que constituye a que la enseñanza sea posible es la dimensión transferencial del deseo de saber del docente y el vacío de saber sobre el sujeto del aprendizaje será lo que guiará a que la enseñanza-aprendizaje se produzca:

Hay en ese hablante enseñante una dimensión de deseo que podría serle característica, no desde los rituales de investidura, aunque tampoco sin ellos (...) se trata de la dimensión transferencial del deseo de saber que instituye la enseñanza: hay enseñanza, debe haberla, no es posible que no la haya, porque algo no se sabe, ya que si todo se supiera no sería ni necesaria ni posible (Behares, 2010, pág. 11)

El punto de partida para que sea factible el proceso educativo es la trasmisión de conocimientos y saberes entre el sujeto de la enseñanza y el sujeto del aprendizaje, que será posible en tanto se realice un corte en el que opera el deseo. Será entonces este deseo estructurante el motor de nuevas búsquedas en el acto educativo. El deseo de saber y el deseo de aprender están entrelazados con dar cabida a lo singular del sujeto, singularidades que, en algunas ocasiones, traen consigo grandes diferencias. Y es precisamente a esto a lo que apunta la educación inclusiva, a reconocer y respetar la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes. El deseo de saber y de enseñar que está latente en el proceso pedagógico, se sostiene en el vínculo educativo, concepto que será desarrollado posteriormente, Caram citando a Tizio sustenta:

Si hablamos del deseo de educar podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de su hacer con la oferta educativa: cómo la toma, la recrea, la transforma, la rechaza (2011, pág. 113).

El docente ocupa un estatuto de Otro como lugar de la palabra, es autorizado por sus estudiantes como portador de la palabra. El deseo del enseñante es el eje posibilitador del movimiento por el que se abandona el yo ideal y se explora el campo del conocimiento en un lugar ajeno a uno mismo. Es la puesta en juego del deseo de aquel que trasmite su saber para que sea posible la transformación del sujeto de la educación. (Sist, 2014, pág. 3).

Entonces, una vez expuesto el lugar que ocupa el deseo del docente en el acto educativo, es necesario ahora plantear la puesta en escena del deseo en el sujeto del aprendizaje. El deseo de aprender, por parte del alumno, estará estrechamente relacionado con el deseo que muestre el docente para la transmisión de conocimientos y sobre su propio saber para que sea posible la educación. Sin embargo, las metodologías utilizadas actualmente en el acto de enseñar confrontan a los educandos ante una adquisición del saber escolar que dista mucho de dar placer y procurar satisfacción. Conforme van avanzando en los niveles de formación académica, aprender ya no tiene el carácter lúdico a diferencia de los primeros años de instrucción escolar, ahora estudiar demanda esfuerzo y trae consigo frustraciones. Sobre el deseo de aprender, se plantea que este debe “sostenerse en un ideal del yo y en la búsqueda de identificación con un yo ideal.” (Cordié, 1998, pág. 327)

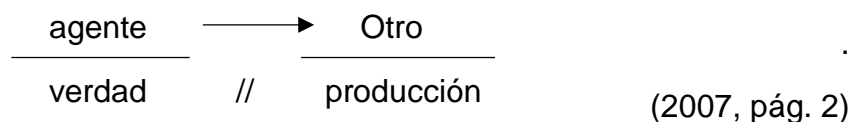
EL VÍNCULO EDUCATIVO

El psicoanálisis, como se ha venido planteando a lo largo del presente trabajo, ofrece a la práctica educativa significativos aportes para lograr entender lo que se pone en juego en el acto de educar, alguna vez planteado por Freud como un oficio imposible. Se aborda el concepto de vínculo educativo sosteniéndolo a partir de un abordaje psicoanalítico en tanto se pretende pensar el entramado discursivo-subjetivo que se despliega en la relación del docente con sus alumnos, relación que solo será posible a partir de la entrada en escena de un tercer elemento: el saber. Lo que para el psicoanálisis será la transferencia, en educación es el vínculo educativo, ambas disciplinas se sostienen en una práctica en la que es esencial la presencia de ese tercero que se posicionará entre el sujeto y el saber, (Cuello y Labella, 2017, pág. 13). En el acto de educar el docente está llamado a sostener una función de

transmisión de los legados culturales y a acoger las particularidades del sujeto de la educación.

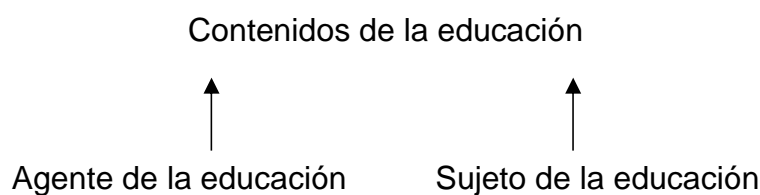
Hacer una lectura del campo pedagógico en términos del Discurso Universitario, posibilita pensar el vínculo educativo como lazo social. Sanabria retomando lo planteado por Lacan manifiesta que:

La noción de vínculo educativo supone abordar el acto de enseñanza como un fenómeno de discurso, entendiendo discurso en el sentido de “lazo social fundado en el lenguaje”. (...) el discurso es algo que instauro un marco de relaciones simbólicas fundamentales en el que se inscriben actos y palabras, a los que condiciona. Dichas relaciones fundamentales delimitan el lugar desde donde un agente se dirige a un Otro a partir de una verdad implícita y con una determinada producción:



El acto educativo supone el establecimiento de un lazo social para lo cual son necesarios dos momentos, el primero es la oferta educativa generada por parte del agente y, el segundo momento es la emergencia de una demanda de aprender por parte del sujeto que responde a dicha oferta. Este lazo social será el vínculo educativo que dependerá, como se lo planteó anteriormente, de la interacción de tres elementos: agente de la educación, sujeto de la educación y contenidos. (Sanabria, 2007, pág. 5)

Núñez, esquematiza el vínculo educativo bajo la propuesta del Triángulo Herbartiano o triángulo pedagógico, aquí logra ubicar los elementos que movilizan el vínculo educativo:



(2003, pág. 28)

Seguendo a Hegel, la autora introduce la noción de “trabajo civilizatorio”, plantea que el sujeto de la educación es quien debe estar dispuesto a consentir la acción pedagógica: “ha de separarse de lo instintual; limitar las apetencias; constreñir el capricho; para canalizarlo en la dirección y maneras que cada cultura establece.” (Núñez, 2003, pág. 28) El sujeto de la educación implica un lugar, que no viene dado por naturaleza sino se trata de un lugar que se construye a partir de dos instancias, primero que este sea responsable de la tarea de adquisición de los contenidos culturales, que no es nada más la disposición del sujeto al trabajo educativo, que lo consienta y lo acepte. Y la segunda instancia es que exista una oferta educativa. “Los educadores no trabajan con niños sino con sujetos de la educación a convocar y a producir, el niño nace pero al sujeto hay que producirlo.” (Aromí, 2003, pág. 125)

El segundo elemento que interviene en el trabajo educativo es el agente de la educación, es quien tiene la tarea de sostener el acto pedagógico, sostener el límite. El agente como “representante del mundo, de las generaciones adultas, su responsabilidad consiste en transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones.” (Núñez, 2003, pág. 28) Debe provocar el interés del sujeto, movilizar en este último el deseo por aprender, sin embargo, dependerá mucho de la posición en la que se ubique el agente en cuanto al saber y a su propio deseo, para que esto se dé y para que el vínculo educativo sea posible.

El último elemento que constituye el triángulo herbartiano corresponde a los bienes culturales, son los contenidos de la educación que serán transmitidos en el acto de enseñar, es el tercer elemento mediador para la articulación entre el agente y el sujeto de la educación, es el lugar que ocupa el saber. Núñez, le otorga a este lugar una función de separación: “une, precisamente, en la medida en que separa; en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un tú a tú.” (2003, pág. 29) Posibilita al docente mantener una cierta distancia que de no existir invalidaría el vínculo educativo.

El vínculo educativo pertenece al orden de lo particular, pues con cada sujeto se produce un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones. El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos, pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del

sujeto y así darle la posibilidad de “hacer” con los contenidos culturales. (Caram, 2011, pág. 113)

Hablar del vínculo educativo no significa hablar de un encuentro absoluto entre el sujeto y el agente de la educación, sino debe entenderse como un entramado simbólico-imaginario que vinculará al sujeto de la educación con la cultura y sostendrá el proceso de enseñanza. La tarea del agente es la de darle un lugar al sujeto de la educación como tal, de suponer que es capaz de hacerse cargo del saber, de las herencias de la cultura, pero sobre todo de su propio deseo de querer aprender. Es el saber que interviene entre agente y sujeto lo que define al vínculo educativo.

Resulta necesario interrogar qué moviliza al docente a sostener el vínculo educativo, qué sucede con este vínculo hoy en día, ¿siempre hay vínculo educativo?, así mismo analizar qué se pone en juego del lado del agente para causar en el sujeto de la educación el deseo de apropiación cultural. Entonces, retomando los planteamientos expuestos anteriormente, se establece que para que el vínculo educativo sea posible deben estar presentes los tres elementos: agente, sujeto y saber. Estos elementos condicionan la posibilidad de establecer el vínculo educativo, sin embargo, no hay que dar por sentado que únicamente con la interacción de estos tres elementos se desplegará dicho vínculo.

Desde la psicología, precisamente desde el psicoanálisis, ser maestro es un rol que se asume en tanto hay un deseo decidido de enseñar y en tanto los alumnos puedan ser testigos de esto, y a partir de ahí aceptar las particularidades que hay en cada uno de ellos, que el docente pueda leer lo que sucede con sus alumnos y que a la vez estos presenten deseos por lo que el docente tiene que transmitirles.

Es común que se tenga una idea errada de lo que es el vínculo educativo, probablemente por el término mismo se pueda confundir como una relación entre el docente y el alumno que se sostiene desde el lado afectivo, es una relación sí, pero que a nivel simbólico e imaginario sostiene el acto educativo si se cumplen algunas instancias. Es necesario que exista previamente el deseo de enseñar en el rol del educador, que encuentre en sí mismo este deseo decidido por enseñar. De igual manera que el alumno se instale en su propio deseo de aprender y que, en todo acto de enseñar intervenga el saber, un saber que se construye, como intermediario que

define el vínculo educativo. Siguiendo lo propuesto por Núñez, el vínculo educativo no es del orden de lo estable, “no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación (...) se trata de un instante fugaz, que deja su marca.” (2003, pág. 38)

En la actualidad el acto educativo se ve enfrentado a múltiples limitaciones cuando el vínculo no siempre se logra o cuando los docentes se encuentran frente a la tarea civilizatoria sin un saber hacer, no siempre se obtiene lo esperado de llevar al estudiante al saber. Esto a consecuencia de que hoy en día existe una figura débil en el maestro y en el acto el educativo. Es por esto que resulta complicado despertar el interés de los alumnos por aprender. Una oferta educativa de por sí no garantizará el éxito, debe de ir acompañada de un contexto relacional que la envuelva y la acerque al alumno, de esto se trata el vínculo educativo. Caram manifiesta que: “reinventar el vínculo educativo, afirma Hebe Tizio, es posible si hay en juego un deseo del docente y del alumno que consiente pasar por lo que implica aprender.” (2011, pág. 115)

EL SOSTENIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La atención a las Necesidades Educativas Especiales y la promoción de una práctica educativa inclusiva implica mantener una posición reflexiva en torno a la diversidad y las diferencias presentes en el proceso de aprendizaje. El concepto de escuela inclusiva aparece como respuesta a las dificultades que presentan los alumnos en la escolarización y como medio para superar los obstáculos presentes, para lograr que todos -respetando sus tiempos y limitaciones- puedan aprender.

Cada sujeto de la educación presenta necesidades educativas particulares que dependerán de sus características singulares, frente a esto es necesario un sistema educativo capaz de alojar dichas necesidades y capaz de responder con prácticas pedagógicas pensadas a partir de la inclusión. El respeto a las diferencias supone una exigencia para las instituciones educativas, implica una atención más flexible y pluralista que posibilite el sostenimiento de la diversidad en las aulas. Para esto es imprescindible hacer a un lado los intentos de homogenizar, es decir aquello preestablecido sobre aprender de la misma forma, con los mismos tiempos.

Pensar en la diversidad es realmente un desafío, requiere de un cambio ideológico, “una conmoción simultánea de la conciencia y de la institución”. (Filidoro, 2006, pág. 2) Se trata de propiciar condiciones a la escuela para que pueda reinventarse, que se dé un proceso de inclusión que no borre las diferencias, que acepte la particularidad del otro que no es igual.

En el acto educativo, atender a la diversidad va más allá de la elaboración de estrategias pedagógicas, como las adecuaciones curriculares, que le permitan a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad aprender de igual manera que sus demás compañeros. La elaboración de adecuaciones curriculares es importante, y es un arduo trabajo realizado por docentes y demás actores que intervengan en el proceso de aprendizaje; sin embargo, no hay que limitar la práctica inclusiva solo a eso, el gran desafío está en dar cabida y acoger las particularidades de los sujetos para garantizar la correcta adquisición de conocimientos.

Esta concepción requiere que dejemos de ubicarnos en el centro, en el lugar del universal o de la norma y que nos veamos a nosotros mismos como diferentes unos de otros y aún con diferencias –e incluso contradicciones- en nuestro interior. Implica comprender la diferencia como relación recíproca que nos abarca a todos y no como atributo de algunos. (Aizencang et al., 2004, pág. 56)

En la escuela moderna, la homogenización fue pensada como estrategia para alcanzar la igualdad y la universalidad de la educación, acción que fue bastante criticada por algunos referentes teóricos por las consecuencias desfavorecedoras que presentaba. El psicoanálisis, por ejemplo, sobre la constitución subjetiva rechazó la educación homogeneizadora pues esta “exigía un grado de renuncia a pulsiones, dando lugar a represiones e inhibiciones como consecuencia de la rigidización del súper yo y la autoculpabilización”. (Aizencang et al., 2004, pág. 56) Sin embargo, con el posmodernismo se le da un valor agregado y se considera la diversidad pues la modalidad que pretende homogenizar obstaculiza el logro de aprendizajes de calidad.

Se viene recorriendo un camino a favor del reconocimiento y de la valorización de la diversidad que coexiste, se superpone y en ocasiones contradice la presencia de la homogeneización. Esto da lugar a una variedad de configuraciones de las situaciones de enseñanza. (Aizencang et al., 2004, pág. 57)

Es así que, sostener las diferencias en entornos educativos que aún pretenden seguir el principio de homogenización cuando en la actualidad el discurso pedagógico destaca la atención a la diversidad, constituye un verdadero reto. Entonces, ¿cómo respetar la diversidad en la escuela actual? Se plantea la idea de concebir un currículo más flexible y abierto, encontrar estrategias para que todos aprendan, potencializar las capacidades, respetar las singularidades. Es necesario aprovechar la riqueza de la variedad y seguir aprendiendo de esa variedad. Posibilitar un espacio de transformación educativa, flexibilizar formas y formatos como alternativa para abordar la singularidad, con toda su complejidad.

En los tiempos actuales -tiempos de inmediatez, tiempos del “todo es posible”, la escuela plantea demandas y exigencias que ya no parecen necesarias en otros espacios sociales: tolerar esperas, acordar con otros, esforzarte sin retribución inmediata, buscar con paciencia, intentar repetidas veces y de maneras diferentes resolver una misma situación devienen requisitos fundamentales para transitar con éxito el proyecto escolar y que hoy no prosperan fuera del ámbito educativo formal. (Aizencang y Bendersky, 2013, pág. 68)

La apuesta por transformar el sistema educativo que acepte lo heterogéneo y que acoja las diferencias es el primer paso para pensar en la educación inclusiva. En el que las diferencias ya no sean consideradas como obstáculos para la obtención de conocimientos y aprendizaje, sino que sean puntos de partida para reinventar la educación. Se trata de que los límites no los pongan las instituciones o los docentes frente a un no saber hacer con las NEE, que los límites sean superados atendiendo las necesidades más particulares con respuestas que le sirvan al sujeto para tener una educación de calidad.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SUBJETIVIDAD: UNA APUESTA POR EL SUJETO

La práctica de la educación inclusiva supone una tarea muy importante en la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, un trabajo mucho más profundo que va más allá de las adecuaciones curriculares, trabajo que conlleva al reconocimiento de la subjetividad en los estudiantes que forman parte de la diversidad en las aulas. Trabajo que, bien realizado, posibilitará el darles un lugar dentro del contexto escolar y no a circunscribirlos únicamente como sujetos con necesidades particulares. Reconocer la subjetividad en los estudiantes que presentan dichas limitaciones generalmente resulta complicado, se tiende a etiquetar a los estudiantes: “el niño especial” o “el niño NEE” y una vez que esto ocurre el sujeto quedará ubicado siempre en cierta posición de desventaja, son términos que no permiten ver de forma diferenciada aquello singular de cada sujeto.

Nuestra relación con “lo otro”, lo que no conocemos, lo que se presenta como tan diferente, siempre es compleja. Intentamos entonces separarla, nombrarla, patologizarla, y en este proceso nos reafirmamos como normales, como nosotros, desvinculados de lo irreductible que nos plantea la alteridad. (Chamorro, 2015, pág. 2)

En la actualidad, en tiempos de intentos de sistemas educativos inclusivos lo que se espera es que la escuela regular practicando los principios de inclusión pueda responder a las necesidades educativas individuales de los sujetos y realizar un abordaje particular a sus demandas, haciéndoles posible un lugar en el contexto escolar. Si bien es cierto, hoy se da un abordaje distinto a las NEE y los sujetos detrás de estas son tomados en cuenta, sin embargo, se cae en el error de reconocerlos a partir de un diagnóstico o de alguna condición de discapacidad, que dan como consecuencia el establecimiento de prejuicios sociales o subjetivos que de alguna forma incapacitan al sujeto y lo destinan a una situación social en desventaja.

Desde esta perspectiva, es relegada la subjetividad de los estudiantes, es invisibilidad como consecuencia de una imagen que se ha constituido alrededor de sus dificultades escolares, una mirada que es dada por docentes, pares, y demás que admite al sujeto únicamente a partir de su diagnóstico. López dirá que: “solo se asume aquello que es planteado por los expertos en relación al sujeto diagnosticado,

en otras palabras, se conoce al otro a partir del conocimiento científico y no por sí mismos.” (2014, pág. 16) El reto para la escuela inclusiva está en reconocer que detrás de un diagnóstico clínico o del fracaso escolar existe un sujeto muchas veces ignorado, un sujeto con su historia, que se ha estructurado a partir de sus experiencias singulares, que pertenece a un contexto familiar y de igual manera debe ser incluido en un contexto escolar. Siguiendo a Vergara, se propone la consideración de una dimensión subjetiva, que apueste por concebir en los niños con NEE la existencia de un sujeto. (2007, pág. 1)

Es interesante la interrogación que plantean Casal y Lofeudo: “La escuela como dispositivo productor de subjetividad, ¿no puede hacer posible que algo acontezca más allá de los diagnósticos?” (2010, pág. 255) y es que precisamente a eso apunta el reconocimiento del sujeto con NEE, a no desconocer la función que cumple el contexto educativo en la estructuración subjetiva. La escuela es el espacio en el que se establecerán lazos sociales más allá del contexto familiar, “el sitio en el que se reedita el encuentro con los otros significativos.” (Franze, 2012, pág. 148)

En el contexto escolar, promotor de modos específicos de desarrollo, estas cuestiones no pueden ni deben ser desatendidas. Los aspectos que atañen a las subjetividades merecen, por parte de la escuela - y no sólo por ésta -, un tratamiento serio que urge ser puesto en práctica para que los alumnos con discapacidad, encuentren en el ámbito educativo un horizonte de posibilidades que los libre de la violencia simbólica que pesa sobre ellos y que les permita posicionarse desde otro lugar, como verdaderos actores sociales, con voz y voto para elegir y decidir sobre sus destinos. (Franze, 2012, pág.148)

Continuando con Vergara, se coincide con la enunciación de que: “desconocer la subjetividad del niño es desconocerle como sujeto, negándole la posibilidad de elegir.” (2007, pág. 2) Por esta razón, se propone que mostrarse de acuerdo con la concepción de que en las NEE está presente un sujeto único que desea, demanda, siente angustia y es capaz, constituye el punto de partida para la práctica eficaz de la inclusión educativa, se trata de ir al rescate de la subjetividad. Precisamente lo que las aportaciones desde el psicoanálisis contribuyen al saber hacer con las necesidades educativas, buscar un lugar para la elaboración singular bajo la fórmula del diálogo para hacer advenir la subjetividad. (Ramírez, 2007, pág. 8)

La subjetividad queda marginada por la técnica que alienta el diagnóstico en la medida en que éste sólo tiende a catalogar colocando el saber sobre el lado del especialista (...) Mientras sigamos desgastándonos en la técnica y la estrategia de intervención, sólo nos haremos más renuentes a observar que dentro de cada niño con alguna limitación física, conductual o incluso una sobredotación de inteligencia, se constituye un sujeto que clama por su escucha (Ramírez, 2007, pág. 3)

Resulta necesario advertir que no se trata de que la práctica inclusiva anule la importancia de los diagnósticos clínicos -médico, psicológico, psiquiátrico- pues son datos necesarios y relevantes para pensar posibles intervenciones al momento de abordar las dificultades que se presenten en el proceso de escolarización, a pesar de que en la mayoría de casos son utilizados de manera indiferenciada. Se trata de ir más allá y no borrar al sujeto detrás del diagnóstico. En consonancia con lo planteado por Ramírez, en su propuesta para la atención a las NEE en torno al reconocimiento del sujeto, se retoma lo siguiente:

- El primer paso se refiere a la ubicación, de la manera más precisa posible, del diagnóstico médico, lo cual entrelaza *escuchar* el lugar que ocupa el niño (sujeto) para sus familiares con la situación actual del armado psíquico, siempre tomando en cuenta lo relatado por éste a través de su lenguaje particular.
- El segundo paso será devolver a los familiares aquello que puede ser ubicado y escuchado en el tratamiento individual, los problemas detectados y los caminos que se pueden componer para su atención. Por ello, en esta devolución se tendrá que hacer presente la posición activa del niño (sujeto) en su propia existencia, centrando la atención en el lugar que se le dé, más que a las limitaciones que pueda imponerle su problema orgánico. (2007, pág. 8)

A MODO DE REFLEXIÓN: EL EDUCADOR FRENTE A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y los efectos que podría tener sobre el quehacer del educador, abren un espacio de reflexión para pensar en torno a la práctica docente. ¿Qué sucede con el docente que atiende las necesidades educativas de su alumnado? ¿Cómo hacer frente a las vicisitudes de la práctica docente con alumnos con NEE?

La educación conlleva en esencia un “imposible” constitutivo que emerge ejemplarmente en la posición paradójica del educador, llamado a sostener una función de transmisión de los legados culturales a la vez que de acogimiento de lo innovador y de lo particular del sujeto. En esta paradoja estructural se localiza lo que hay de sintomático en el acto educativo, y que puede resumirse en las dos desviaciones extremas de la “fabricación” del sujeto y de la renuncia del educador a su tarea. (Sanabria, 2007, pág. 1)

El educador desde su función debe mantener una doble responsabilidad, por un lado, como se ha venido planteando, debe ser trasmisor de contenidos culturales y -en la práctica inclusiva- debe acoger las singularidades de sus alumnos para propiciar oportunidades y aprendizajes para todos. En la medida que el docente se adjudique esta doble responsabilidad su quehacer en el acto educativo será más efectivo. Sin embargo, la labor educativa se ve atravesada por situaciones que podrían obstaculizar la práctica inclusiva. Si bien el desempeño de dicha práctica le es exclusiva al docente sino también a los demás actores institucionales, se propone que en necesario poner un plus de atención en el docente como agente importante en el proceso.

Existe la tendencia indiferenciada de parte de los docentes de querer de alguna forma desimplicarse de lo que está pasando con los estudiantes tienen necesidades particulares en su proceso de aprendizaje. Una forma de no querer hacer o no saber hacer frente a las NEE es privilegiar “la dimensión de la estructura objetiva de las dificultades de aprendizaje y responder a estas de manera ortopédica, con lo cual se pierde de vista al niño, sujeto en constitución.” (Barila et al., 2006, pág. 21) Trabajar con lo “que no marcha” en la práctica pedagógica requiere de un esfuerzo extra, requiere de tiempo para planificar y adecuar el trabajo para atender las NEE y dar respuestas educativas de alta calidad. La falta de este, se considera uno de los mayores obstáculos para llevar a cabo la inclusión educativa.

Consecuentemente con la reflexión propuesta por Granada et al. el que hacer pedagógico puede verse impedido por algunos factores que limitan la disposición del docente para acoger las nuevas demandas que trae consigo el enfoque educativo más inclusivo. Sostienen que un educador que no cuente con suficiente formación, ni tiempo para planificar su trabajo y sumado a esto no haya tenido experiencias

previas atendiendo la diversidad probablemente se mantendrá negativo o rechazará las prácticas inclusivas. (2013, pág. 58)

Considerando que no existe un modo preestablecido de ser inclusivo -ni para los docentes ni para la instituciones-, sino que se siguen ciertos principios y parámetros propuestos que orienten las practicas pedagógicas a llevar a cabo procesos de inclusión. En el presente apartado se propone que la práctica inclusiva será posible en tanto se configuren construcciones singulares a partir de los diferentes contextos y en determinados casos, remarcando el lugar que ocupa el educador como actor principal para esta. Es entonces que se plantea que más allá de la elaboración de adecuaciones curriculares –y es aquí donde se sostiene la propuesta desde el psicoanálisis-, que el educador se disponga a escuchar y dar cabida a la palabra de su alumno en torno a la problemática que trae consigo, escuchar desde su lugar de docente. Trabajar con la dificultad en la atención a la diversidad implica y hace necesario que el docente se interrogue sobre lo que un estudiante con NEE representa para él y para su praxis. Filidoro (2006) plantea que no existe integración sin malestar, se trata de “un malestar estructural que es necesario ponerlo a trabajar, nombrarlo, ubicarlo cada vez.”

La dificultad, aquello que hace que “la cosa no funcione”, es después de todo un signo del sujeto. Trabajar desde la dificultad es entonces otra forma de decir “trabajar desde el sujeto” (...) supone partir más bien de la falta, del síntoma, y en particular, dar acogida a la incalculable novedad que representa cada sujeto con su particularidad (...) allí estriba toda la cuestión del deseo de enseñar, y tal es precisamente la apuesta que implica sostener el acto educativo y hacer existir el vínculo educativo. (Sanabria, 2007, pág. 7)

CAPÍTULO IV: PROPUESTAS DESDE EL PSICOANÁLISIS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

EL MODELO DE LA PROPUESTA: "PROYECTO ALOJAR: HACIENDO LUGAR A LA INVENCION DE CADA NIÑO"

El "Proyecto Alojjar (2015): Haciendo lugar a la invención de cada niño", nace hace 2 años, de una innovación psicopedagógica y de la asistencia escolar de la ciudad de Buenos Aires. Con el propósito de dar una respuesta a la concurrencia incrementada a las escuelas, de niños con dificultades importantes en su estructuración subjetiva. Niños decididos a desimplicarse del lazo al Otro, erráticos en su modo de gozar, que no consienten el encuentro, la demanda y a lo compartido por el lenguaje. (págs. 157-160) Desde aquí surge la necesidad de buscar qué ofrecerles: ¿Qué estrategias? ¿Qué tácticas? ¿Qué ofrecerles como espacio simbólico para que se logre o se produzca algo del encuentro? ¿Qué ofrecerles para mejorar este modo particular de arreglárselas con el cuerpo, el lenguaje y el lazo? (Barrionuevo, 2015, págs. 157-160)

Según Amparo Barrionuevo (2015), todas estas preguntas se interpelan a la práctica psicoanalítica de orientación lacaniana, que ofrece una manera diferente de pensar al sujeto, en tanto es una respuesta que da lugar a la singularidad. Todo esto porque se considera que no había un dispositivo local con estas características, que además ofreciera una oposición clara a otro tipo de postulados que encasillen a los niños con diagnósticos masivos o recogidos por lo universal, que se cree deben ser reeducados y medicados. (págs. 157-160)

Por lo que en este proyecto se establecen tres dimensiones que toman en cuenta particularidades:

- Dispositivo terapéutico con la modalidad de talleres que se orientan por la singularidad.
- Grupo de investigación sobre las formas de abordaje de patologías complejas y precoces en la subjetividad de los niños.
- Espacios de sustentación epistémica y docencia, como manera de transmitir el trabajo realizado a otros actores de la comunidad o profesionales bajo diferentes formas: publicaciones, espacios de formación, pasantías, asesoramiento. (Barrionuevo, 2015, págs. 157-160)

Por lo cual, no sólo hablamos de una modalidad de trabajo con niños, sino también de una instancia de investigación y de sistematización epistémica, y docencia. El trabajo que se ofrece a los niños es el marco de la modalidad “taller que se orienta por la singularidad” y desde allí propiciar el encuentro con el Otro. Se trata de un espacio de espera, abierto a la sorpresa, a lo inesperado, al consentimiento subjetivo y a la implicación que esto supone. Los talleristas trabajan a modo de pluralización como “práctica entre varios”, porque cada uno interviene como partenaire del Niño. No a partir de la especificidad de su disciplina, sino desde la posición subjetiva, propia. (Barrionuevo, 2015, págs. 157-160)

Manzoti (2012, pág. 192), conceptualiza tres tiempos lógicos: el instante de ver, tiempo de comprender y momento de concluir. Siendo el primero; el instante de ver, el momento de las miradas de los talleristas, tiempo no pautado que aloja la producción de los niños. Todo a partir de la observación minuciosa de lo que el estudiante despliega: qué acepta, de qué manera, qué rechaza, en qué momentos, etc. (Barrionuevo, págs. 157-160)

El tiempo de comprender, es el momento de análisis que el equipo realiza a partir de las observaciones, por la cual se ubican los detalles, lo particular o eso propio del sujeto, que se repite y que el sujeto no reconoce como tal. Y por último el momento de concluir, donde se articula una estrategia a partir de ese cálculo que el niño hace para sostener el desencuentro. No se espera cambiar su posición como sujeto, sino confrontarlo a arreglárselas de otra manera, utilizando diferentes maniobras. Se relanza el instante de ver, para alojar la nueva producción del niño. (Barrionuevo, 2015, págs. 157-160)

A diferencia de aquellas prácticas que buscan la normalización de los déficits o desadaptación, se propone elevar aquello que funciona para el sujeto como solución o defensa. (Barrionuevo, 2015, págs. 157-160)

PLAN DE ASISTENCIA ESCOLAR PARA JÓVENES DE TERCERO DE BACHILLERATO CON NEE DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL

Desde el psicoanálisis, se brinda la propuesta de, por medio de la palabra, la posibilidad de poder hacer, al sujeto. Por lo que, en cada intervención, se sugiere, el evitar la universalización que borra al sujeto (Barrionuevo, 2015, pág. 67), y se espera más bien, que desde la especificidad y la singularidad de cada uno ellos, se encuentre una nueva manera de hacerle frente a las diferentes realidades educativas que se presentan. En el aspecto institucional, se plantea mirar la esencia de cada centro educativo, como un dispositivo en la que los actores y los espacios intervienen; incluyendo de ser posible, el personal administrativo y de mantenimiento; así como también a los estudiantes, incluidos y regulares, los padres de familia y los docentes. Toda la comunidad educativa.

Se planteará la efectividad del modelo de inclusión en Ecuador, desde la observación en un contexto propio de nuestra ciudad, en una institución educativa que trabaja específicamente con estudiantes con NEE de tercero de bachillerato. A propósito de la preparación de exámenes quimestrales, pruebas sumatorias, y el examen del INEVAL.

Los estudiantes a considerar son cinco: tres mujeres y dos hombres y son considerados estudiantes con NEE ligados a una discapacidad (auditiva). Esta unidad educativa, cuenta con los bachilleratos técnicos de Mecánica y construcción, y Contabilidad y Administración. También tiene la especialidad de Ciencias. Tres de ellos pertenecen al Bachillerato en Ciencias, 2 al bachillerato de Contabilidad.

SEXO	DISCAPACIDAD	BACHILLERATO
Mujer	Auditiva	Ciencias
Mujer	Auditiva	Ciencias
Mujer	Auditiva	Ciencias
Hombre	Auditiva	Contabilidad
Hombre	Auditiva	Contabilidad

Cabe recalcar que el centro educativo es fiscomisional, por lo que estos estudiantes reciben una beca del 100% de parte del municipio por su situación de discapacidad. Por otro lado, debemos considerar que el nivel socioeconómico de estos jóvenes corresponde al medio y bajo y el contexto social donde en el que se desarrollan pertenece al suburbio de la ciudad. Además, se ha hecho un seguimiento desde UDAI que es la Unidad de Apoyo e Inclusión, únicamente en este año lectivo, correspondiente al proceso de la preparación para el examen de “Ser bachiller”. Se abordarán tres niveles (curricular, pedagógico y de contexto), que consideramos deben replantarse en cuanto funcionalidad y rendimiento.

Nivel Curricular

Currículo es el contenido que se aprende, grado a grado. Es el aprendizaje que la sociedad considera importante para la incorporación de sujetos a la participación de la misma, con éxito. Es entonces, el conjunto de actividades y contenido que tiene lugar en el centro educativo y que está determinado por lo que se diseñe curricularmente. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 26)

Forma parte del currículo, todo lo que se pretende que se aprenda (objetivos), lo que se enseña (contenidos), el cómo se enseña (estrategias metodológicas), lo que se hace para aprender (tareas), los recursos que se utilizan (libros de texto, fichas, audio, computadoras...) que se utilizan, y cómo se valoran los aprendizajes (exámenes, proyectos...). (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 26)

El currículo escolar debe proporcionar oportunidades de aprendizaje a los alumnos, para que alcancen los conocimientos deseados y para que desarrollen al máximo sus capacidades. Lo que se trasmite, debe moldearse a las características personales de cada uno de los estudiantes, como las experiencias previas durante su recorrido escolar. También se ven influenciadas por las interacciones alumno-docente, las actitudes, los comportamientos de la familia, los recursos, entre otros. (Ministerio de Educación, 2012, pág. 26)

En esta propuesta que se plantea en el presente trabajo de titulación, siguiendo el modelo del Proyecto Aloja, tuvo el propósito de dar un salto del modelo de déficit al modelo de atención a la diversidad centrada en el modelo curricular (Arnáiz, 2005, pág. 56), en el cual la educación podría permitir la inclusión real de las diversidades de los sujetos en el contexto educativo. Este modelo de enseñanza-aprendizaje sería personalizado y se definiría como: Su significación plena va unida a una educación en actitudes y valores puesto que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. (Arnáiz, 2005, pág. 5).

Lo anterior, permite realizar un cuadro comparativo entre el modelo del déficit y el modelo curricular a partir de la siguiente Tabla de modelos:

MODELO DEL DÉFICIT	MODELO CURRICULAR
Escuela selectiva	Escuela comprensiva
Carácter segregador	Carácter integrador
Etiqueta y jerarquiza	No etiquetadora
Homogeneidad	Heterogeneidad
Prácticas basadas en la desigualdad	Prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad

(Arnáiz, 2005, pág. 7)

Si bien la propuesta de Arnaiz fue relevante en su momento, la educación inclusiva se encuentra sostenida por otro tipo de aportes que se han descrito en líneas anteriores. Esta característica nueva de la educación inclusiva brinda las herramientas necesarias para situarla como un elemento imprescindible para que la consecución de un objetivo definido, “la educación para todos” pueda, así mismo, tomar un carácter de proceso dinámico y cambiante. La expresión: “educación para todos” implica, más allá de la problemática de la inclusión, dar campo a la subjetividad en el discurso universitario, en la educación y darle la posibilidad al niño de colocarse como “constructor” del conocimiento. (1996, pág. 22)

Con frecuencia, la presión del currículo oficial, que marca los aprendizajes a lograr, unido a las tradiciones metodológicas en las aulas que, a menudo, planifican y enseñan para un "alumno medio" (un estudiante que nunca existe) hace que la diversidad y las diferencias no se atiendan y se utilice un mismo método, unas mismas tareas o un libro de texto para todos. De esta manera, no se pueden atender las necesidades especiales, el currículo no es un instrumento didáctico y flexible al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. Son los estudiantes los que, para tener éxito, se adaptan al currículo. Pero, ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo lograr facilitar el aprendizaje de todos los alumnos? ¿Cómo responder a los distintos estilos de aprendizaje? ¿Cómo hacer que se impliquen y participen en su aprendizaje? ¿Cómo utilizar los recursos para lograrlo? ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes? (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 27)

Un marco conceptual que posibilite intervenir en las aulas que practique la inclusión, diseña entornos de enseñanza flexible, para que, a través de las adecuaciones curriculares, las experiencias de aprendizaje. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 27)

No se trata de hacer programas individualizados para cada alumno, o una enseñanza "a medida" de cada uno. Sería inviable, irreal y posiblemente innecesario e inadecuado. Para responder a todos los estudiantes, se puede adaptar o modificar el currículo para que en él tengan cabida las necesidades de todos ellos y no sólo los que se encuentran más próximos a ese "alumno medio", al que se atiende desde el currículo único. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 27)

Por lo tanto, el proceso de modificar o adaptar el currículo, se da según los distintos niveles de capacidad de los estudiantes de una clase (UNESCO, 2004). Para llevarla a cabo es posible adecuar o diferenciar:

1. Los objetivos específicos dentro del objetivo general.
2. Los contenidos a aprender.
3. Las estrategias metodológicas.
4. Las tareas a realizar.
5. Los recursos y materiales que se utilizan.
6. La evaluación de los aprendizajes.

Los objetivos son capacidades que deben desarrollar los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pueden considerar, por tanto, intenciones educativas, ya que es algo que se pretende que logren los alumnos; con un carácter planificado, ya que son el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual nos serviremos de unos contenidos y de recursos metodológicos variados. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, págs. 27-28)

Según el Ministerio de Educación y Ciencia (Educación Inclusiva, s.f, pág. 28), Estas capacidades, a desarrollar en los alumnos pueden ser:

- Cognitivas
- Expresivas
- Motrices
- Afectivas
- De inserción social

No sólo se pretende que los alumnos aprendan una serie de contenidos, sino que, ayudándose del currículo, se encuentren capacitados, no sólo a nivel cognitivo, también en lo que a su lenguaje oral y escrito (expresivo y receptivo) se refiere, a su desarrollo tanto físico como motor, así como a nivel afectivo y de inserción social que, en definitiva, es el último fin que pretende el sistema educativo. Por tanto, son objetivos que abarcan a todo el individuo, como ser unificado, pretendiendo de él su completo desarrollo como persona. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 28)

La redacción de unos objetivos inclusivos implica contemplar la existencia de la variedad de medios e instrumentos para conseguir un mismo objetivo, sin que el uso de un medio u otro desvirtúe el propósito del mismo. Así, se combinan los objetivos generales propuestos para todos los alumnos (con o sin discapacidad) con las necesidades específicas de cada estudiante. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 28)

Una vez determinado el propósito real que perseguimos, se deben plantear diferentes medios para que el alumno logre el objetivo. Unir un objetivo a un único medio para su consecución puede, por un lado, constituir una barrera para algunos alumnos y, por otro, no suponer un reto y desafío adecuado para otros. Por ello, la diversidad de medios ofrece al profesor la posibilidad de proporcionar los apoyos

necesarios a aquellos alumnos que los necesiten, y establecer diferentes niveles de desafío de acuerdo con las características y necesidades específicas de cada alumno. Todo ello manteniendo un mismo objetivo para todos. Los diferentes medios pueden ser escritos, visuales, auditivos, medios de expresión corporal, etc. Por ejemplo, el conocer la estructura de composición de una historia, puede demostrarse no sólo escribiendo una historia, sino también dibujándola, o componiendo una canción, dictándole la historia a una computadora, o a través de una representación teatral de la misma. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 30)

Por ejemplo:

OBJETIVO TRADICIONAL: <i>Conocer el significado, comprender y usar nuevo vocabulario a través de las lecturas de clase</i>		
Tipo de objetivo Objetivo conceptual	Propósito real El foco del objetivo es el significado y comprensión de nuevas palabras, con la finalidad de aumentar y enriquecer el vocabulario	Medios Lecturas de clase Otros libros Periódicos, revistas, etc. Vídeos y películas Textos electrónicos de Internet Cintas de audio Dibujos
OBJETIVO INCLUSIVO: <i>Conocer el significado, comprender y usar nuevo vocabulario mediante la utilización de varios recursos</i>		
<p>Implicaciones en la práctica educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de varios materiales a diferentes niveles. • Preparar materiales de apoyo (visuales, auditivos, etc.) para la adquisición de nuevas palabras. • Ofrecer diferentes situaciones para practicar el nuevo vocabulario. • Plantear la posibilidad de demostrar que se conoce el significado de los nuevos términos a través de diferentes productos finales: una redacción, un ejercicio de relacionar, un diagrama basado en dibujos, relaciones de sinónimos, etc. 		

(Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 30)

Nivel pedagógico

La pedagogía, entendida como el “saber propio de las maestras y los maestros que permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes” (MEN, s.f., pág. 24), aporta a la educación inclusiva, así como a la diversidad, en cuanto al desarrollo y puesta en juego de unas prácticas pedagógicas bien definidas. En este marco, puede afirmarse que algunos modelos pedagógicos como el conductista o tradicional se constituirían en un obstáculo para afianzar un nuevo paradigma de la educación.

Es en este sentido que se afirma la necesidad de reconocer que el constructivismo, como gran modelo pedagógico, permite la co-construcción del conocimiento entre docente y estudiante, lo cual consiente que el sujeto pueda ser el agente de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior implica que se superen las barreras y distancias existentes en los modelos más tradicionales y que se posibilite una inclusión real, así como la aceptación de la diversidad en los contextos de la educación superior. Es así como los modelos pedagógicos o de las didácticas alternativas, pueden articularse para realizar una propuesta consistente en el campo de la educación.

Autores como Eggen y Kauchat (1999), teóricos y pioneros de algunos modelos pedagógicos de alcance mundial, proponen un amplio abanico de estrategias docentes que permiten al sujeto reintroducir su subjetividad, de la mano de la inclusión y la diversidad en el proceso de aprehensión del conocimiento.

De ello dan cuenta: el aprendizaje por investigación, el aprendizaje por indagación, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el currículo problematizador, aprendizaje significativo, etc. Por otra parte, existen importantes modelos pedagógicos denominados Modelos pedagógicos contemporáneos (Suárez, 2000. pág. 114), como los propuestos en relación al paradigma ecológico y algunas pedagogías críticas que deben ser tomadas en cuenta. Por tanto, es necesario implementar las pedagogías y/o didácticas con el fin de reintroducir los conceptos de inclusión y diversidad en el campo de la educación superior.

La metodología en el aula inclusiva es un elemento fundamental del currículo y de la pedagogía. La utilización de diversas estrategias curriculares va a permitir al

profesor generar tareas y actividades en las que todos los alumnos tengan posibilidad de participación, a la vez que fomentará la cohesión del grupo de aula y el aprendizaje cooperativo. En definitiva, son las estrategias curriculares que vamos a presentar a continuación, las responsables de la diferenciación en el proceso de instrucción y, por tanto, constituyen un valioso instrumento que permite al profesor, por un lado, responder a las demandas específicas de alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, no descuidar al resto del grupo. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 32)

Estrategias pedagógicas

A) Grupos de Aprendizaje Cooperativo

El modelo de aprendizaje cooperativo es una estrategia para lograr incorporar a estudiantes de diversos niveles y habilidades dentro de un mismo salón. Este enfoque facilita el aprendizaje, no solo en áreas netamente académicas, sino que conlleva a que el alumno se adiestre en la colaboración con sus pares en la ejecución de cualquier proyecto y en la toma de responsabilidades ante compañeros y supervisores. El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 33)

Existen diversas definiciones del enfoque de aprendizaje cooperativo, sin embargo, básicamente se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante, que utiliza pequeños grupos de trabajo, generalmente 3 a 5 personas seleccionadas de forma intencional, y que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. El rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos, sino a supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 33)

Además, el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños permite aprovechar la diversidad de alumnos existente en el aula y promover relaciones positivas. Esta metodología de enseñanza/aprendizaje "se caracteriza por ser un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno". (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 33) Este enfoque promueve la correlación entre alumnos, al entregarlos a un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista, generándose, así, conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro, asimilando perspectivas diferentes a la suya. Este vínculo significa una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudarán a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno y, además, generarán habilidades cognitivas de orden superior, las que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar, tanto en el contexto de la sala de clases, como en la vida diaria. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 33)

Además, el nexo y confrontación a la que son expuestos los alumnos lleva implícita la exigencia de exponer verbalmente sus pensamientos (ideas, opiniones, críticas, etc.) ante sus compañeros de grupo, potenciando el desarrollo de la fundamental capacidad de expresión verbal. El desarrollo de esta capacidad se ve bastante limitada en la tradicional pedagogía individualista y competitiva, en la cual, prácticamente no existen instancias de interacción académica entre los compañeros. Debido a la necesidad que se les presenta de relacionarse y colaborar con otros compañeros para lograr la consecución de las tareas asignadas, no podrían ser resueltas si trabajaran individualmente. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 33)

Según señala Jarrett (1999, pág. 236) son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo es una de las claves en las que se asientan las aulas inclusivas, al permitir la acomodación/adaptación de estudiantes con diferentes niveles y habilidades, aportando cada uno su talento, destreza o conocimiento para lograr el éxito del grupo, a la vez que participa, aprende o mejora en otras que se le dan peor (tiene menos desarrolladas).

B) Centros de Interés

Los Centros de Interés son colecciones de material confeccionados para un objetivo específico, donde los alumnos pueden trabajar con los diferentes recursos que allí se encuentran para desarrollar, crear o realizar una tarea, según su propio ritmo de trabajo. Constituye una buena estrategia para atender las necesidades de apoyo de alumnos específicos, mientras el resto del grupo trabaja de manera autónoma. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 34)

Tipos de centros de interés

CENTRO DE INTERÉS ESTRUCTURADO CON:	CENTRO DE INTERÉS EXPLORATORIO CON:
<ul style="list-style-type: none">• Tareas específicas asignadas por el profesor,• Temporalización de las actividades,• Criterios de evaluación establecidos,• Actividades multinivel para la consecución de cada objetivo• Cada alumno trabaja en la tarea asignada pero a su ritmo y según el nivel de desarrollo que pueda conseguir según sus necesidades.	<ul style="list-style-type: none">• Una gran variedad de materiales proporcionados por el profesor,• El alumno elige qué quiere hacer con esos materiales y cómo (el mismo selecciona la tarea).

(Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 34)

Contexto Educativo

Los aportes del psicoanálisis han permitido dilucidar y desvelar las posiciones que asumen dentro de la educación superior (discurso universitario) tanto docentes como estudiantes. La referencia de Lacan (2008) al discurso del amo, permite evidenciar que la educación tradicional es una nueva modalidad del mismo, en la cual el lugar del amo es ocupado por el saber que ordena las respuestas de los sujetos (docentes y estudiantes) inmersos en el campo educativo con la elisión de su verdad.

Por lo anterior, es estrictamente necesario poner en conocimiento de todos los agentes de la educación, los aportes que hace el psicoanálisis sobre este aspecto del discurso. El sujeto se encuentra atajado a una estructura que va más

allá de él, llamada discurso. Sin embargo, el sujeto puede reintroducir su subjetividad en el antes mencionado, a partir del conocimiento de los mecanismos que animan el discurso y con el cambio que esto amerita. (Ruiz, 2007, págs. 58-59)

Es decir, se busca que el docente no repita las prácticas excluyentes y segregativas con respecto del conocimiento y del proceso educativo. Por parte del estudiante, se busca que responda a los retos que le impone su propio proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento, tanto para el conocimiento mismo, como para la constitución de su identidad como sujeto. (Ruiz, 2007, págs. 58-59)

Las adaptaciones curriculares de aula y las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales son la respuesta individualizada a los intereses, situaciones y nivel de desarrollo de las capacidades de cada grupo o alumno. No significan, por lo tanto, una reducción de nivel, sino la elección del camino más adecuado para conseguir los objetivos educativos comunes a todos, desde las situaciones iniciales en las que se encuentre el grupo o el estudiante. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 38)

Cuando un estudiante necesita una respuesta educativa diferente, surge la necesidad de crear una *Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.)*, que le permita plasmar dicha respuesta. El denominado DIAC o Individual de adaptación curricular., es el documento que contiene modificaciones realizadas en alguno o varios de los elementos del currículo del aula para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, pág. 38)

Criterios y pautas para abordar las adaptaciones curriculares

Como proponen González de Alaiza et al. (1992), un criterio que puede definir lo que debemos adaptar del currículo sería aquello que es necesario para garantizar que lo que se le ofrece al alumno es lo que necesita. Para asegurar que el currículo sea aprovechado de manera efectiva, adaptando lo imprescindible, entendiendo como importante lo que tiene más peso en el currículo.

Según el Ministerio de Educación y Ciencias, a la hora de planificar las adaptaciones curriculares necesarias, puede ayudar plantearse pautas como las siguientes:

Una adaptación es necesaria:

- Cuando lo que pretendemos que el alumno consiga es básico.
- Cuando no hay otra vía para conseguirlo.
- Cuando se han probado otras adaptaciones menos importantes y no han dado resultado.

La elaboración de una adaptación curricular exige:

- Definir la respuesta educativa que se va a ofrecer.
- Permitir que desde las programaciones del ciclo o del aula, se realicen los ajustes necesarios para responder a las necesidades educativas que el alumno o alumna plantea.
- Facilitar la coordinación de los diversos servicios educativos internos y externos si los hubiere.
- Especificar la necesidad de ciertos recursos concretos.
- Servir de referente para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que se va a poner en marcha y de los resultados que se alcancen. (Educación Inclusiva, s.f, pág. 39)

En definitiva, se deberá realizar una adaptación adecuada a las necesidades que el niño presente, tomando dicha adaptación como medio para que el alumno logre alcanzar sus objetivos personales y, si fuera posible, los objetivos establecidos con carácter general para el grupo de alumnos. (Ministerio de Educación y Ciencia, s.f, págs. 40-41)

EXPERIENCIAS DE UNA PRÁCTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

La Institución Educativa

El centro educativo al que se llegó con la propuesta, está ubicado en el suburbio de la ciudad y la mayoría de sus estudiantes pertenecen a esta misma población, por lo que están ubicados en un contexto socioeconómico bajo y medio. Existen casos excepcionales de pobreza extrema y que el centro acoge por medio de becas.

Actualmente existen mil cien estudiantes desde primero de básica hasta tercero de bachillerato, y según la política de la institución por la cantidad de estudiantes, deberían contar con un 2% de niños y jóvenes con discapacidad, lo que quiere decir que deberían estar inscritos veintidós estudiantes con dichas características. Pero la realidad es que sólo están inscritos doce. ¿La razón? La

institución a duras penas se está dando a conocer como un centro educativo inclusivo.

Por otro lado, cada aula está compuesta por un número aproximado de veintidós a treinta estudiantes en los niveles elementales, medios y básicos. Mientras que en los niveles superiores varían de acuerdo a la demanda de las especialidades de bachillerato, siendo así que existe un primero de Bachillerato Mecánica con catorce estudiantes y un segundo de Bachillerato en Ciencias con treinta y dos alumnos. Y cada uno de los grados cuenta con diversidad étnica, en algunos pocos casos, con alumnado inmigrante: niños y jóvenes de Colombia y Venezuela. Por otro lado, los estudiantes que presentan NEE están ligadas y no ligadas a una discapacidad. Estos estudiantes se encuentran distribuidos en su mayoría en la sección secundaria de la Unidad Educativa.

La infraestructura es amplia y cuenta con rampas en ciertos puntos estratégicos. También existen letreros con letras visibles que indican qué se puede encontrar en cada división, como los baños, la biblioteca, los diferentes cursos y departamentos, como el DECE, Secretaría, Rectorado, etc. Es decir, que la institución cuenta con un espacio adecuado para el desarrollo normal de estos alumnos.

Los docentes de la institución llevan prestando sus servicios; en su mayoría, por muchos años, llegando a conocer varias generaciones que mantienen como tradición familiar, realizar sus estudios ahí. Ninguno de ellos ha sido capacitado en lenguaje de señas, por lo que el trabajo con los chicos de discapacidad auditiva es complicado según refieren ellos mismos. Por otro lado, también refieren sentir que les falta mucha más capacitación en cuanto estrategias y formas de trabajo para las diferentes dificultades que se presentan en el aula, dejando claro que las discapacidades no son las únicas. Manifiestan también la falta de recursos didácticos, de tiempo y de preparación para manejar planificaciones y adaptaciones curriculares.

Filosofía de la Institución Educativa

El centro educativo trabaja bajo un marco que busca que todos tengan las mismas oportunidades de vida, modificando cualquier discurso que llegara a convertirse en excluyente. Además, se presenta como servidores de educación popular integral, promoción pública y de acción pública que se enfoca en las personas excluidas o empobrecidas, tratando de contribuir a la transformación de la sociedad. Si tomamos en cuenta que lo que busca es modificar el discurso excluyente, podemos considerar que cumplen o tratan de llegar a cumplir con las características de una cultura inclusiva. Cuenta con la intención.

Además, existe un grado de consenso entre los docentes que componen el equipo de trabajo, que demuestran este mismo deseo de aportar a dicha cultura. Sin embargo, se conoce de unos cuantos casos que necesitarían sensibilización. Cabe también destacar que trabaja muy de cerca con los padres de familia y que busca la vinculación con otras instancias gubernamentales que puedan apoyar de alguna forma a responder las necesidades de todos los alumnos y las alumnas.

“Siento que no aprendo como debería”

Como se señaló antes, se trabajó con estudiantes de Tercero de Bachillerato, cuyo rango de edad oscila entre los diecisiete años hasta los veintiún años. Son chicos de un contexto vulnerable y que por diferentes razones –entre ellas la discapacidad- presentan atraso escolar.

Este grupo está compuesto por jóvenes de discapacidad auditiva: Bryan, un joven de veinte años que tiene un porcentaje del 72% de discapacidad, además presenta malformación congénita en sus extremidades superiores. Patricia, de diecinueve años, tiene 47% de discapacidad, puede articular ciertas palabras. Gabriela de veintiún años, tiene 42% y puede también articular ciertas palabras. Aarón de diecisiete, con el 100% de discapacidad auditiva y Amanda de dieciocho quien es la que mejor puede vocalizar y llevar un discurso sostenido, con el 25% de discapacidad.

Todos ellos, además de tener en común el tipo de discapacidad, comparten una misma interrogante en cuanto a la calidad de la educación que han recibido. Y es que, al ser estudiantes del último año de bachillerato, deben rendir esta prueba

en la que deben reflejar sus conocimientos, y que además dictamina si son aptos o no para seguir una carrera universitaria. Más adelante desarrollaremos esta problemática.

Antes de llegar a la interrogante que se plantean estos jóvenes, se tuvo una entrevista con una docente tutora de estos estudiantes y se hizo un estudio del expediente de cada uno de ellos, con el propósito de conocer el “background” o antecedentes que presentan. Así como también se entrevistó al psicólogo encargado de llevar los casos de estos estudiantes y a la Vicerrectora de la institución, quien es la encargada de la coordinación pedagógica. Todos ellos llegaron a la misma conclusión: El sentido de independencia en ellos se ve opacado por el deseo excesivo de sus compañeros y de otros maestros en ayudar, situación que trae como consecuencia la no potencialización de las habilidades de cada uno de estos alumnos.

También se realizó una observación áulica en la que se comprobó que ellos se sientan en la parte delantera del curso, y el maestro encargado trata de vocalizar cada una de sus palabras con el propósito de que los estudiantes no oyentes, puedan leer sus labios. Adicionalmente les entrega una consigna en una hoja en la que se les indica lo que deben trabajar. Que por cierto era muy diferente a lo que sus compañeros regulares debían realizar.

Sobre esto es que ellos demandan atención, pues sienten que al no aprender lo que sus demás compañeros aprenden, estarían en desventaja frente a los alumnos “regulares”, y que finalmente no aprenden como deberían. Ante esto Bryan cuestiona, si estas consideraciones que los demás tienen hacia ellos es realmente signo de inclusión. Manifiesta que siente que es una exclusión no intencional. Su mayor preocupación es llegar a la Universidad sin el nivel mínimo de aprendizaje.

Este grupo de estudiantes, al ser considerados jóvenes con NEE, reciben exámenes diferenciados, con contenidos que no implican grandes desarrollos como en las materias de Química o Física; los mismos que terminan siendo exámenes muy básicos, ya que como manifiestan los docentes de dichas asignaturas, es complicado de explicarles procesos. Aarón manifestó que en ciertas ocasiones los maestros prefieren regalarles notas mínimas como siete, y que le frustra cada vez

que lo hacen. Se ha quejado, y aunque dice que en cierto nivel mejora la situación, siente que no es lo suficiente. Patricia y Gabriela coinciden con él, y agregan que, aunque ellas tienen mejor comunicación con los docentes, les ocurre lo mismo.

Luego que el grupo expusiera algunos de sus malestares, y aprovechando que debían comenzar su preparación para el examen del INEVAL, se les propuso trabajar junto a algunos de sus maestros, las estrategias planteadas en la propuesta de este trabajo investigativo (a nivel curricular, pedagógico, y de contexto) para que, al finalizar, sea este mismo grupo el que retroalimentara los resultados obtenidos.

Una vez instalados el grupo de estudiantes y el grupo de docentes, se trabajaron; en primer lugar, los objetivos del currículo correspondientes al Bachillerato General Unificado, en la materia de Física, entre los cuales constaban, por ejemplo: “Explicar, por medio de la experimentación de un objeto y el análisis de tablas y gráficas, que el movimiento rectilíneo uniforme implica una velocidad constante.” Y muchos otros objetivos que denotan una manera de trabajo diferente al habitual uso del libro y del cuaderno para resolver problemas mediante fórmulas, situación que los estudiantes encontraron muy novedosa. Además, se dio a notar que en el mismo currículo existen objetivos imprescindibles y deseables, es decir, que no obligatoriamente se exige que el estudiante cumpla con todos los objetivos ahí planteados, pero sí al menos la mayoría. El currículo no es completamente flexible, pero podría trabajar de tal forma que se logre una diferenciación curricular, sin hacerle excluyente como los jóvenes lo habían sentido hasta ahora. Además, considerar que los objetivos deben adquirirse a lo largo de bachillerato y no obligatoriamente grado, por grado. Algunos de los docentes lo sabían, otros cuantos no. Así mismo no sabían que el currículo les proporciona criterios de evaluación y de metodología, por lo que se llegó en esta parte a adquirir el compromiso de revisar más detalladamente lo antes mencionado.

Se entendió entonces que el mismo trabajo que realizan los estudiantes regulares podría adaptarse para los estudiantes con NEE e incluso trabajarlo de tal forma que todos lo hagan de la misma manera. Por medio de gráficos y experimentos que demuestren la teoría a trabajar. Frente a esto los jóvenes respondieron positivamente.

De esta forma también se fomenta el sentido de pertenencia al grupo, porque la participación en educación implica mucho más que el mero acceso. Implica aprehender con los otros y colaborar en el transcurso de la clase, los talleres y las lecciones. Supone una participación y una implicación activa con lo que se aprende y lo que se enseña. También implica ser reconocido y aceptado por los demás a través de lo que se es y lo que se tiene para ofrecer. Y, por otro lado, se fomenta a la autonomía que estos chicos buscan; independizarse de la ayuda de los demás para empezar a producir y producirse como sujetos de aprendizaje.

Luego de haber hecho estas reflexiones, se procedió a hacer de la misma forma un análisis del Nivel Pedagógico; una comparación de la forma en que se lleva en la institución, con lo que se presenta en la propuesta. Para esto seguimos tomando en cuenta la clase de Física; por la que se cuestionó tanto a los estudiantes como a los docentes, cómo es el proceso de información en clases. Teníamos claro por el ejercicio anterior, que se guiaban mucho por lo que indica el libro de la materia, pero ¿qué hay además de eso? Contestaron que generalmente se pregunta lo que se vio la clase pasada, para tratar de correlacionar lo antes aprendido con lo nuevo, lo cual no está errado, pero que, según los jóvenes, no va con lo que el resto de sus compañeros ven.

Hacen además la observación de que los conceptos son meramente aprendidos de memoria, pero no había una reflexión posterior o un cuestionamiento que generara real comprensión. Había correlación, sí; pero no comprensión en su totalidad. En ese punto los docentes coinciden que, en este caso, al ser física una materia de procesos y lineal, tienen dificultad para alejarse de los lineamientos clásicos incluso con los alumnos regulares; y es en este punto que Gabriela les recuerda que ya habíamos visto posibilidades en los objetivos, de trabajar de maneras más didácticas. Aquí se aprovechó para hablarles de estrategias como la de Aprendizaje Cooperativo, para que luego la misma maestra de Física, mencionara que había proyectos realizables y en los que podían trabajar todos los alumnos en conjunto, como el uso de la caída de objetos para aprender sobre las leyes de gravedad, velocidad, etc. El grupo de estudiantes nuevamente responde positivamente. El grupo concluye que el aprendizaje debe estimularse en todos los

sentidos y que es además posible que todos trabajen en conjunto sin relegar actividades que podrían resultar excluyentes.

Finalmente, cuando se socializó sobre el contexto educativo, y de la idea de buscar un ambiente que acoja a los jóvenes como sujetos con habilidades y destrezas, y de la capacidad que poseen para ser introducidos en el conocimiento; se buscó recopilar las reflexiones habladas en los otros dos puntos. Los docentes encuentran las DIACS (Documentos de Adaptación Curricular Individual), útiles para mantener las ideas y estrategias organizadas de acuerdo a la planificación curricular que llevan regularmente. Coinciden que el trabajo del estudiante incluido es el responder a lo que el docente inclusivo les ofrece al no repetir las prácticas excluyentes, y el docente inclusivo por su lado debe tratar de ser humanizado y recursivo y en muchos casos ser capaz también de adaptarse para reconocer y reconocerse.

CONCLUSIONES

A lo largo de la historia, las personas cuyas características se alejan de lo considerado como “regular”, se han visto inmersas en situaciones de exclusión y rechazo constante, por esta razón crear estatutos que los acojan desde diferentes ámbitos, resulta sumamente importante. Como parte de una iniciativa de las Naciones Unidas, se promueve el derecho a la educación equitativa para todos y todas, implicando que, el acceso a una educación de calidad, sea indiscutible. De esta forma, el concepto de necesidades educativas especiales, aparece por primera vez tras el intento de integrar la educación especial para los “no regulares”; siendo su propósito crear un modelo educativo diferente al que tradicionalmente se aplica en el aula común. Enseñando de tal forma que los alumnos puedan responder de acuerdo a lo que se le ofrece frente a su diversidad.

Los modelos educativos hasta la actualidad, han respondido a currículos rígidos, que no reconocen el aprendizaje individualizado, ni el respeto de las particularidades, mucho menos admiten los tiempos diversos de aprendizaje. De allí nace el requerimiento de que las instituciones educativas que realicen prácticas inclusivas, asuman la responsabilidad de aceptar la diversidad y tener procesos de enseñanza en los que la heterogeneidad sea considerada como aspecto fundamental para la inclusión. Hasta hace pocos años, en Ecuador, se comienza a tener en cuenta modelos de Educación Inclusiva, apoyándose en la ley de garantía de la igualdad y de la inclusión social.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de realizar modificaciones que faciliten la intervención efectiva y comprometida que resignifique la práctica educativa, en la que –de acuerdo a lo expuesto en el presente proyecto de investigación– se dé un lugar a las características inherentes de cada sujeto. Se trata de hacer posible un espacio para la singularidad de los estudiantes y sus necesidades educativas, de ir al rescate de la subjetividad y de trabajar desde la dificultad con aquel sujeto del aprendizaje, que a diferencia de los demás no aprende como debería. Dar cabida a lo particular en un contexto en el que lo que está por fuera de la norma es cuestionable, constituye un verdadero reto para la escuela actual.

El psicoanálisis y sus conceptos fundamentales aplicados a la práctica de inclusión educativa consiente, desde otra perspectiva, un abordaje a las producciones singulares del estudiante. Admite también, la construcción de saberes pedagógicos que ofrezcan alternativas a la diversidad en las aulas, que garantice el aprendizaje de todos. Aspectos que surgen en el acto educativo como: los efectos transferenciales en la relación docente-alumno, el deseo implícito que posibilita la enseñanza y el aprendizaje, el establecimiento del vínculo educativo, la relación del educador entorno al saber, configuran narrativas pedagógicas que pueden favorecer a la revisión, redefinición y reinención de prácticas educativas que se orienten al desarrollo de una escuela incluyente.

La modalidad inclusiva se establece en función de las necesidades educativas de cada alumno. La propuesta del Plan asistencial desplegada en el presente trabajo de investigación, siguiendo los lineamientos del respeto y reconocimiento de lo particular, constituyó un punto de partida para trabajar en torno a la inclusión. Fue posible establecer un espacio para acoger las necesidades educativas de aquellos jóvenes que no encontraban su lugar en la institución, que no aprendían como deberían. Pudo instituirse un lugar que los aloje allí donde antes todo apuntaba a eliminar sus diferencias. La práctica inclusiva realizada, configuró uno de los objetivos planteados para la efectiva atención a las necesidades educativas especiales, que se sostuvo bajo la idea de dejar sentado un precedente o establecer el inicio de un camino que direcciona la práctica educativa por vía de la inclusión.

Crear un espacio para la particularidad del sujeto y para el sostenimiento de sus diferencias en el que no sea admitida la homogeneización, considerada esta última como el mayor obstáculo para la inclusión, es a lo que apunta la propuesta del presente trabajo. Si bien a pesar de que se han evidenciado significativos avances en cuestiones de normativas para la práctica inclusiva aún resta mucho por hacer, es aquí donde se introduce la cuestión del dispositivo psicoanalítico para viabilizar un abordaje diferente a la inclusión educativa, como un camino abierto siempre a la invención, siempre en construcción, pues no todo está establecido.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial: Buenos Aires.
- Aizencang, N., Bracchi, C., Garate, N., González, V., Guardiola, C., Horn, M., Mancovsky, V. y Pereyra, K. (2004). *Escuela, sujetos y aprendizaje: homogeneización y diversidad, representaciones sociales del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Amadeo, D. (2015). *El adolescente actual: nociones clínicas*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Arnáiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Murcia: Siglo Cero.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, P. (2004). Fundamento y principios de la educación inclusiva. En E. Sánchez, *Actas de las jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Madrid: Lerko Print S.A.
- Arnáiz, P. (2005). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546023.pdf>
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Aromí, A. (2003). De dónde parte el psicoanálisis. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de: http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

- Barila, M., Campetti, L. y Svetlik, M. (2006). *La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales?*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n10a04barila.pdf>
- Barrionuevo, A. (2015). Desafíos en las escuelas I: Una apuesta a la invención. En A. Barrionuevo, *Proyecto Alojjar. Haciendo lugar a la invención de cada niño*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Behares, L. (2010). Saber y terror de la enseñanza. Montevideo: Psicolibros.
- Bermeosolo, J. (2014). Educación e inclusión: El aporte del profesional de la salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 363-371.
- Borja, I. (2012). Sobre la educación y el psicoanálisis: de lo imposible a lo posible. En *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. Núm. 54. Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del Adolescente: España.
- Borsani, M. (2007). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2011). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruno, G. (2016). *La transferencia en el vínculo docente-alumno*. Recuperado de: http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado_virginia_medero.pdf
- Burgos, B. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf
- Calderón, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 5, 14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720504004.pdf>

- Caram, G. (2011). Vínculo Educativo, Función Docente, Discurso y Subjetividad. Aportes al Psicoanálisis. *congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2010). Inclusión escolar y educación especial: ¿Un encuentro posible? En *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Chamorro, M. (2015). *Pensar la discapacidad hoy: Discursos que atraviesan la infancia y adolescencia a partir del diagnóstico de discapacidad*. Recuperado de: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/03/CHAMORRRO-M-1C-2015.pdf>
- Colomer, E. (2014). *Movimientos de renovación: Humanismo y Renacimiento*. España: Ediciones AKAL.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cuello, M. y Labella, M. (2017). *Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo*. *Argonautas*, Año 7, N° 8.
- Diez, A. (2004). *Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a10.pdf>
- Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Eggen, P., & Kauchat, D. (1999). *Estrategias Docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.

- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 319. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>
- Escudero, J. (2012). *La educación inclusiva, una*. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf>
- Fazio, G. (2013). *El lugar de la transferencia en el vínculo educativo*. Revista electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 16 (1). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Filidoro, N. (2006). *Una integración que no borre las diferencias*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/educacion.chubut/licnormafilidoro-1186051>
- Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Discapacidad Hoy en Actualidad Psicológica*, 22-25.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Franze, S. (2012). Constitución subjetiva y rol del psicólogo en educación especial. En *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Freud, S. (1979). *Lecciones de introducción al psicoanálisis*. Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis y otras Obras. (pág. 135). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gabilondo, Á. (2010). *La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*. Recuperado de: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/02-10-inclusion8.pdf?documentId=0901e72b800c7773>

- García, I. (2000). *La integración educativa en el aula. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- González de Alaiza, N., Argote, Z., & Chara, C. (1992). *Primer Ciclo de Educación Primaria y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco., 33-42.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Guadarrama, P. (2004). *Humanismo y autenticidad cultural en el pensamiento latinoamericano*. Cuba: Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.
- Guajardo, E. (2009). *La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1930/Art_GuajardoRamosE_IntegracionyInclusion_2009.pdf?sequence=1
- Guglielmino, M. (2013). *Configuraciones de la Integración e Inclusión Educativa*. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/03-guglielmino.pdf>
- Haramboure, M., Martín, E. y Guiastrenec E. (2004). *¿De qué hablamos cuando hablamos de adaptaciones curriculares? Aportes para la construcción de Adaptaciones Curriculares para alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circulargeneral2.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jarret, D. (1999). *The Inclusive Classroom. Mathematics and Science Instruction for Students with Learning Disabilities. It's just good teaching*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Larrauri, G. y Martínez, J. (2009). *La asunción del lugar de Sujeto Supuesto Saber en el careo con el malestar en la educación*. Recuperado de: http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=446
- López, L. (2014). *Diagnóstico de los trastornos mentales y el reconocimiento del sujeto*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2647/1/Diagnostico_Trastornos_Mentales_Lopez_2014.pdf
- Maestre, E. (2013). *La sensibilización del docente para lograr la inclusión dentro del aula*. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/blog/la-sensibilizacion-del-docente-para-lograr-la-inclusion-dentro-del-aula>
- Manzoti, M. (2012). *Clínica del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones. Recuperado de: <http://www.nel-mexico.org/index.php?sec=GLIFOS&file=GLIFOS/003/Vida-de-la-sede/Hay-alguien-ahi.html>
- MEN. (2013). *Lineamientos de Política de educación*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340146_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2013). *Estándares de calidad educativa: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Modelo de Inclusión Educativa. Proyecto de Inclusión de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales al Sistema Educativo Ecuatoriano*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Módulo I: Educación inclusiva y especial*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Proyecto: Diseño e Implementación del Nuevo Modelo de Educación Inclusiva*. Subsecretaría de Coordinación Educativa. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (s.f). *Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.II.htm>
- Montoya, G. (2004). *Del exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión desde la discapacidad*. Recuperado de: www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.do
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P., Hurtado, M. y Soto, F. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, S. (1998). *Una escuela abierta a la diversidad*, En: Ensayos y experiencias, N° 26. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pardo, M. (2004). *El psicoanálisis en la escuela. Una aproximación a los problemas de aprendizaje y conducta*. Revista Tramas 22 UAM-X. México.
- Pegalajar, M. y Colmenero M. (2016). *Atención educativa en centros específicos de Educación Especial Colección: Didáctica y Desarrollo*. Madrid: Paraninfo, S.A.
- Pernicone, A. (2001). *El niño discapacitado, su cuerpo y las marcas que interrogan al analista*. *Fort Da. Revista de psicoanálisis con niños*, 3. Recuperado de: <http://www.fort-da.org/fort-da3.htm>
- Porras, J. (2011). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo*. Madrid: Visión Libros.
- Prioretti, L. (2017). *Inclusión y calidad educativa*. Perfil de un docente inclusivo: Recuperado de:

<https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2017/09/24/perfil-de-un-docente-inclusivo/>

Ramírez, J. (2007). *Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 9, No. 2, 5.

Ramírez, L. (2010). *La Transferencia en el Proceso Educativo*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 2 (1) pp. 85-89. 86.

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2015). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

Ruiz, E. (2016). Educación superior inclusiva y diversidad. *Criterios*, 15-19.

Ruiz, R. (2007). *El método científico y sus etapas*. Recuperado de: <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0256.pdf>

Sanabria, A. (2007). *El Vínculo Educativo: Apuesta y paradojas. El Deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid

Sánchez, A. (2002). Adaptaciones curriculares para alumnos con discapacidad intelectual. En García F., Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid: CEPE.

Sarto, P. y Renauld, M. (2009). *Aspectos clave*. Salamanca: KADMOS.

Secretaría de Educación y Cultura. (2017). *Programas de Escuela de tiempo completo*. Recuperado de: <http://www.sec.gob.mx/coordinacion//uploads/PETC/OBSERVACION-CLASE-P-01-24.pdf>

Sierra, C. (2016). *Psicoanálisis y educación. La apertura a un nuevo conocimiento*. Revista Poiésis.

- Sierra, N. y Delfino, D. (2012). *Psicoanálisis y educación: Aportes Freudianos*. Ponencia en IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en Psicología XIX Jornadas de investigación VIII Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sist, J. (2014). *Una apuesta por el deseo del enseñante*. Consecuencias. Revista digital de Psicoanálisis, Arte y Pensamiento. N° 12.
- Suárez, M. (2000). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. Acción pedagógica, 42-51.
- Tendlarz, S. (1999). *¿De qué sufre el sujeto supuesto saber?* Recuperado de: <http://www.silviaelenatendlarz.com/index.php?file=Articulos/Experiencia-analitica/De-que-sufre-el-sujeto-supuesto-saber.html>
- Tizio, H. (2013). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. España: Gedisa.
- Torres, J. (1999). *Educación y diversidad: Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* n° 345, 83-110.
- Torres, L. (2015). *El vínculo educativo y su aporte en el modelo de inclusión en nuestro medio*. Recuperado de: <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/4042/1/T-UCSG-POS-PSCO-33.pdf>
- Tumburú, C. (2015). *La cuestión diferencia en los procesos de inclusión/exclusión escolar*. Pilquen, 18.
- UNESCO. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- UNESCO. (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447 (XXX), de 9 de diciembre de 1975. Recuperado de: <https://documents-dds->

ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/783/64/PDF/NR078364.pdf?OpenElement

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca: de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2004). *Changing Teacher Practices*. París: UNESCO.

UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICIE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Vergara, C. (2007). La apuesta por el sujeto en la educación del niño con necesidades educativas especiales. *Poiésis*, 1.

Vivanti, G. y Pagetti, D. (2013). *Nuevos criterios diagnósticos de autismo del DSM-5*. Recuperado de: <http://www.autismeurope.org/files/files/link-autism-60-3.pdf>

ANEXOS

FICHA DE OBSERVACIÓN

ASPECTOS A OBSERVAR: Aula Inclusiva

1. PERSONALES DEL FORMADOR:

	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
a) Presentación personal.		x	
b) Coherencia entre lo que dice y hace.			x
c) Uso de la voz		x	
d) Desplazamiento en el aula		x	

Descripción de aspectos relevantes del desempeño:

El docente trabaja cerca de los estudiantes de inclusión, y les proporciona hojas de trabajo en las que tienen indicaciones generales que no pueda comunicar verbalmente.

	SI	NO	NO SE OBSERVA
a) Los contenidos con los que trabaja el profesor son actualizados.	X		
b) El profesor demuestra dominio en el uso de los contenidos de la clase.	X		
c) El profesor en su clase establece relaciones con otros contenidos y fácilmente los integra con otros.	X		
d) Promueve aprendizajes partiendo de las necesidades, saberes y potencialidades de sus alumnos.			X
e) Recoge saberes y experiencias de sus alumnos	X		
f) Identifica y aborda ideas equivocadas o cuestionables.		X	

	SI	NO	¿CUALES?
g) Se observa el trabajo de contenidos: 1. Conceptuales 2. Procedimentales 3. Actitudinales		X	Hace uso sólo de contenido conceptual
h) El docente utiliza diversos métodos, técnicas y/o estrategias apropiadas para el aprendizaje.		X	
i) Recursos que utiliza			Pizarra, libro y hojas de trabajo.

2. DOCENTE EN RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS:

Descripción de aspectos relevantes del desempeño:

Maneja adecuadamente el contenido, pero sólo lo demuestra a nivel conceptual. No hay hace demostración de procesos a todos los estudiantes.

3. DOCENTE EN RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
a) Facilita el clima de diálogo	X		
b) Incita a la reflexión, fundamentación.	X		
c) Manejo de grupo		X	
	MITAD DE LA CLASE	MENOS DE LA MITAD	MÁS DE LA MITAD
d) Grado de participación del alumno		X	
e) Respeto hacia el adulto, sus pares.			X
f) Responsabilidad	X		
g) Interés por la materia	X		

Descripción de aspectos relevantes del desempeño:

El docente intenta poner mayor atención a los estudiantes de inclusión, por lo que a veces deja de lado al resto del grupo. Trabaja de forma marcadamente diferenciada con ambos grupos, llegando incluso a dar una orden de trabajo completamente diferente.

4. MOMENTOS DE LA CLASE

	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIO	X		
DESARROLLO	X		
CIERRE		X	Por falta de tiempo, la clase no tuvo el cierre adecuado. Los estudiantes manifestaron tener incógnitas no resueltas de la misma clase.

(Secretaría de Educación y Cultura, 2017)

Entrevista a Psic. Cl. Marcos Aguirre S. Psicólogo de la institución educativa

1. Defina en sus palabras qué son Necesidades Educativas Especiales

Las NEE o Necesidades Educativas Especiales, son consideradas en personas que presentan o no una discapacidad. En caso de no tenerla, se considera a una persona con NEE, si se encuentra en situación de vulnerabilidad o si ha presentado dificultades del desarrollo. Generalmente se trabaja con estos alumnos, haciendo uso de estrategias de trabajo escolares como los refuerzos pedagógicos y con adaptaciones curriculares de acuerdo al grado que se crea necesario.

2. De su experiencia trabajando con jóvenes con NEE, ¿Cuál considera es el mayor reto de esta labor?

La sensibilización con los alumnos y los docentes. Se encuentra mayor dificultad en la apreciación o la perspectiva que tiene cada uno para con los estudiantes con NEE. La mayoría piensa que el trabajo con estos jóvenes se trata de integrarlos y facilitarles el proceso sin un verdadero trabajo de aprendizaje, sin darse cuenta que sus acciones son una forma de exclusión inconsciente.

3. ¿Cuáles considera son las mayores dificultades que atraviesan los estudiantes con NEE?

El acompañamiento familiar suele ser uno de los puntos débiles en el proceso del trabajo de adaptación. Existen alumnos que cuentan con el acompañamiento, sobre todo parental, todo el tiempo. Pero también están aquellos que no reciben la atención necesaria, por lo que el proceso es aún más lento.

Además, se les dificulta entablar relaciones regulares con sus pares. Los estudiantes refieren que, en ocasiones, la ayuda que reciben es innecesaria o inadecuada a sus necesidades y por ende también el trato que reciben. Dan a entender que en ocasiones se minimizan sus capacidades.

4. Desde su práctica profesional, ¿cuáles considera son las herramientas que posee para enfrentar su labor como componente de un colegio inclusivo?

Considero que la herramienta más importante es la escucha. El poder brindar un espacio donde se acoge no sólo la queja que trae el estudiante al departamento de consejería, sino que también abre la posibilidad de conocer al sujeto y saber las particularidades con las que se presenta para la labor inclusiva.

Entrevista a Psic. Cl. Carmen Barcia S. Vicerrectora y Coordinadora Pedagógica de la institución educativa

1. Defina en sus palabras qué son Necesidades Educativas Especiales

Las necesidades educativas especiales se manifiestan cuando un estudiante presenta dificultades para realizar la tarea asignada por el docente, para alcanzar los objetivos del aprendizaje. Existen diferentes motivos por los que se podrían presentar las NEE, ya sea por causa de una discapacidad, también puede estar relacionado con situaciones de conflicto en la dinámica familiar o relacional del estudiante. Estas deben ser atendidas mediante las adecuaciones curriculares que le permitan al alumno acceder al aprendizaje.

2. De su experiencia trabajando con jóvenes con NEE, ¿Cuál considera es el mayor reto de esta labor?

El mayor reto representa comprender que cada estudiante aprende de modo diferente, pretender generalizar el aprendizaje y esperar que todos lo hagan de la misma manera. Eso es dado más por parte de los docentes pues si genera cierta molestia la atención a las NEE de cada estudiante, es por esto que se trabaja continuamente con ellos a través de talleres para lograr un verdadero entendimiento y consciencia de lo que es la educación inclusiva y de lo que se espera que realicen desde su función docente y lo que se espera de los estudiantes, pues en ocasiones tampoco existe predisposición de parte de estos.

3. ¿Cuáles considera son las mayores dificultades que atraviesan los estudiantes con NEE?

La principal dificultad que vivencian los estudiantes que presentan determinadas necesidades educativas especiales es el rechazo, ya sea por parte de sus compañeros o incluso, aunque resulte lamentable, por parte de docentes y demás equipo de la institución educativa. Otra dificultad es que muchas veces la institución no cuenta con los recursos necesarios para responder a las necesidades del estudiante, esto puede variar desde recursos materiales hasta recursos de personal o de disposición por parte de los docentes.

4. Desde su práctica profesional, ¿cuáles considera son las herramientas que posee para enfrentar su labor como componente de un colegio inclusivo?

Desde mi función como Vicerrectora y coordinadora de la institución educativa, pero más aún desde mi formación como psicóloga clínica considero que lo más importante para inclusión educativa es respetar las formas particulares que cada alumno tiene para aprender. A pesar de no desempeñar mi profesión dentro de la institución considero muy importante ofrecer a los estudiantes con NEE y a sus familiares un espacio para poner en palabras el malestar por el que atraviesan para lograr la inclusión educativa no solo a nivel pedagógico sino también para que el estudiante encuentre su lugar dentro del colegio.

Entrevista a Lcda. Solange Reyes Docente Tutora de Tercero de Bachillerato de la institución educativa

1. Defina en sus palabras qué son Necesidades Educativas Especiales

Las NEE aparecen cuando un alumno a diferencia de sus compañeros no puede cumplir las actividades que se proponen en clases, para esto deben realizar las adecuaciones del currículo y así el estudiante pueda aprender igual que los demás.

2. De su experiencia trabajando con jóvenes con NEE, ¿Cuál considera es el mayor reto de esta labor?

Es difícil trabajar con jóvenes con NEE debido a que se necesita realizar adecuaciones curriculares para cada uno. A veces el trabajo que se realiza con los demás alumnos se entorpece porque debemos ir a la par con los estudiantes de inclusión. También demanda mucho tiempo para los docentes por las adecuaciones y porque las tareas que se asignan son diferentes y se califican de otra forma.

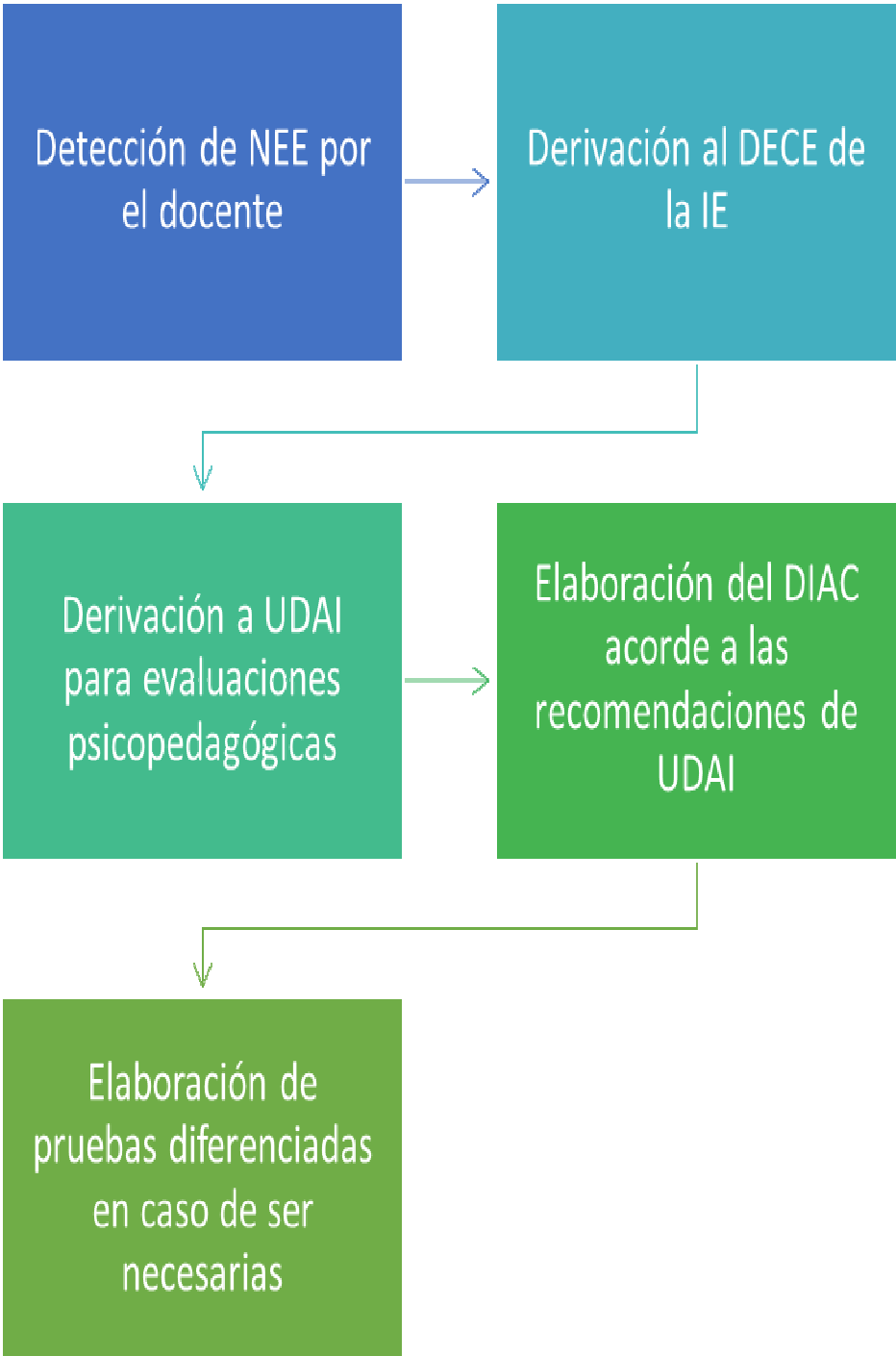
3. ¿Cuáles considera son las mayores dificultades que atraviesan los estudiantes con NEE?

Son alumnos que tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, generalmente los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. Otra dificultad es que en casa los padres del estudiante no se preocupan por sus necesidades y creen que solo al colegio le corresponde ayudarlo a aprender, no hacen el seguimiento ni refuerzo que deberían.

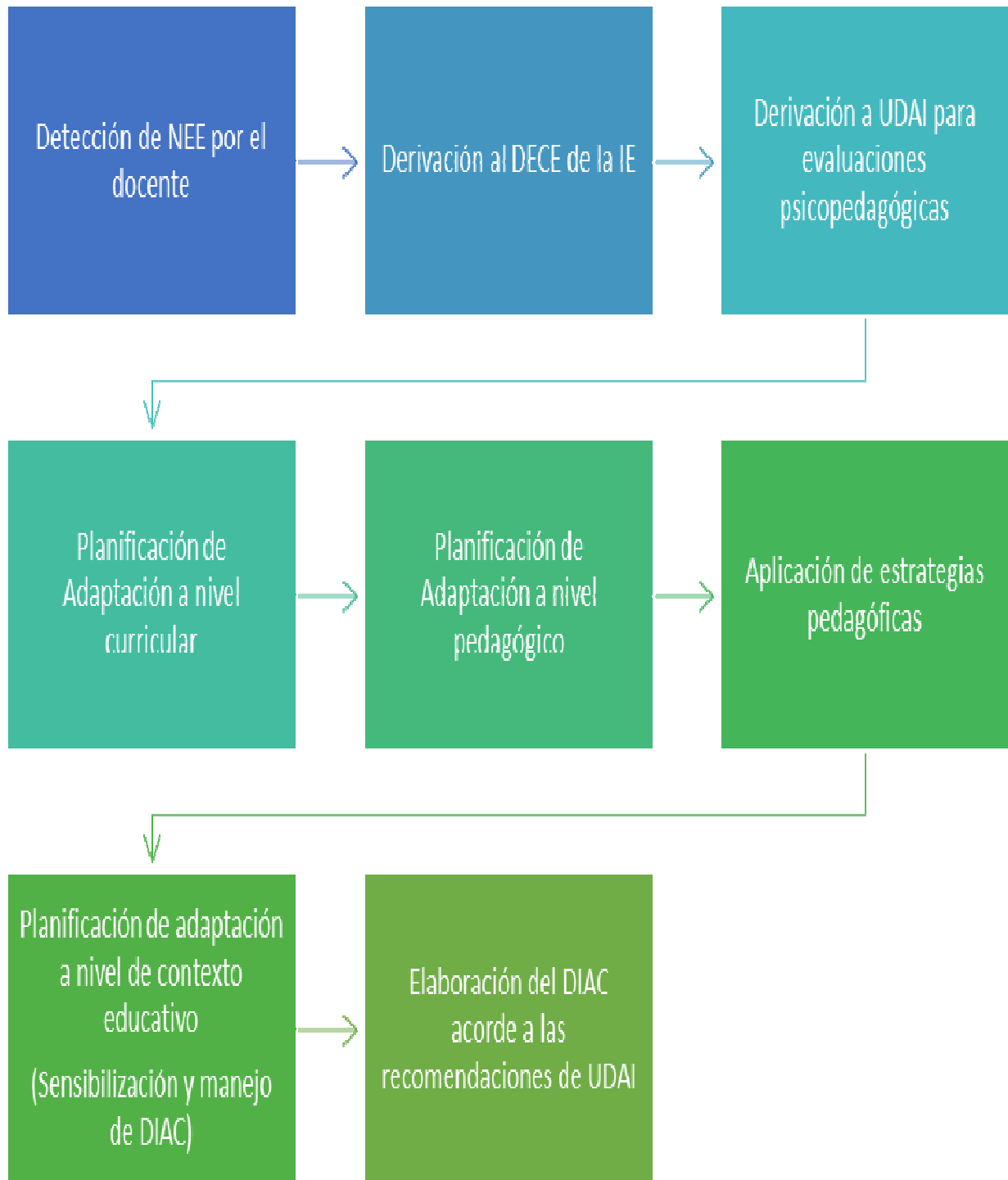
4. Desde su práctica profesional, ¿cuáles considera son las herramientas que posee para enfrentar su labor como componente de un colegio inclusivo?

El Ministerio de Educación y la institución educativa se ha preocupado por capacitarnos para hacer frente a las NEE de los estudiantes. Considero que conocer el correcto uso y aplicación de las adecuaciones curriculares me ha servido como herramienta para ayudar a los alumnos. Fue un proceso difícil hasta logramos adaptar sin embargo estamos conscientes como docentes que es un esfuerzo y un trabajo necesario para ayudar a que nuestros estudiantes puedan tener una educación buena.

PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



PROPUESTA PARA EL PROCESO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA





DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Guillen Moncerrate, Gloria Desirée** con C.C: # **0920540630** autora del trabajo de titulación: **El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría psicoanalítica: Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de inclusión en Ecuador**, previo a la obtención del título de **Licenciada en Psicología Clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 20 de febrero de 2018

f. _____

Nombre: **Guillen Moncerrate, Gloria Desirée**

C.C: **0920540630**



DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Romero García, Sandra Isabel**, con C.C: # **0703981423** autora del trabajo de titulación: **El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría psicoanalítica: Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de inclusión en Ecuador**, previo a la obtención del título de **Licenciada en Psicología Clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 20 de febrero de 2018

f. _____

Nombre: **Romero García, Sandra Isabel**

C.C: **0703981423**



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA Y SUBTEMA:	El abordaje a la educación inclusiva desde la teoría psicoanalítica: Aportaciones teóricas y clínicas al modelo de inclusión en Ecuador		
AUTOR(ES)	Gloria Desirée, Guillen Moncerrate; Sandra Isabel, Romero García		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Germania Paulina, Cárdenas Barragán		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación		
CARRERA:	Psicología Clínica		
TÍTULO OBTENIDO:	Licenciadas en Psicología Clínica		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	20 de febrero de 2018	No. PÁGINAS:	113 páginas
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicología Clínica		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Psicoanálisis, Educación, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad, Subjetividad, Inclusión		

RESUMEN:

La inclusión educativa, en la escuela actual, configura un modo de respuesta frente a las necesidades más particulares de los estudiantes y garantiza que dentro del sistema educativo todos tengan acceso a una educación de calidad, en donde la diversidad sea reconocida y se sostengan las singularidades de los sujetos de la educación. Es así que, las contribuciones posibles a partir de los conceptos fundamentales del psicoanálisis: sujeto, deseo, transferencia, constituyen un punto de partida para pensar en un abordaje más óptimo de la práctica inclusiva en el campo pedagógico. Las relaciones que se tejen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el deseo del educador como sostén de la práctica docente, cuestiones sobre el vínculo educativo, los encuentros y desencuentros con el saber, lo que no marcha en el acto educativo, establecen referentes de reflexión para considerar que el modelo educativo debe reinventarse, tomando en cuenta que, según la propuesta freudiana, la educación conlleva en esencia un "imposible".

ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593-939285479 +593-987218461	E-mail: dguillem@hotmail.es sromerog@outlook.com
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE)::	Nombre: Gómez Aguayo, Rosa Irene	
	Teléfono: +593 -4-2200511 (extensión 1419)	
	E-mail: : rosa.gomez01@cu.ucsg.edu.ec	

SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA

Nº. DE REGISTRO (en base a datos):	
Nº. DE CLASIFICACIÓN:	
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):	