

¿Cómo citar el artículo?

Lopera Murcia, A. Y Huete García, A. (julio-diciembre, 2022). Fundamentos sociales para una escuela inclusiva. *Revista Reflexiones y Saberes*, (17), 37-50

Fundamentos sociales para una escuela inclusiva

Social foundations for an inclusive school

Ángela Lopera Murcia

Investigadora – Doctora en Ciencias Sociales y Humanas

Fundación Universitaria Católica del Norte, Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia.

amloperam@ucn.edu.co

Agustín Huete García

Profesor del Departamento de Sociología y Comunicación en la Facultad de Educación

Universidad de Salamanca

Salamanca, España

ahueteg@usal.es

Resumen

En este artículo se presenta la discapacidad como una construcción social, cuyo resultado se expresa en la desventaja al momento de participar en igualdad de oportunidades en cualquier contexto social. Desde esta perspectiva, dado que las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos, se aborda la necesidad de eliminar cualquier barrera que pueda obstaculizar el acceso a las escuelas como garantía del derecho a la educación. Se exponen los fundamentos sociales de una escuela inclusiva y se proponen las bases para la reforma inclusiva del sistema escolar, a partir de la reflexión conceptual y de experiencias locales en España y Colombia.

Palabras clave: Contexto; Discapacidad; Escuela; Inclusión.

Abstract

This article presents disability as a social construct, the result of which is a disadvantage when it comes to participating with equal opportunities in any social context. From this perspective, given that people with disabilities are entitled to the same rights as other citizens, the need to eliminate any barrier that may hinder access to schools is addressed. The social foundations of an inclusive school are presented and the bases for the inclusive reform of the school system are proposed, based on conceptual and local experiences in Spain and Colombia

Keywords: Context; Disability; School; Inclusion.

La construcción social de la discapacidad

Una sociedad es, fundamentalmente, la agregación de relaciones de una forma básica de individualidad acoplada a una forma estandarizada de vivir o convivir, de tal manera que quienes la conforman adoptan un comportamiento similar o incluso igual, en relación con los valores, sistemas de creencias o códigos básicos en los que se fundamentan (Rocher, 1990), siendo esta similaridad mucho más incuestionable en los grupos de menor número de personas y además se hace menos exigente en tanto los grupos societarios se vuelven más grandes y complejos (García-Castro, 2008).

Estas maneras de vivir, es decir, lo que denominamos cultura, opera por definición en resistencia a los cambios, pues en ella funcionan fuerzas que buscan perpetuarla o mantenerla inamovible, tras cada cambio generacional, con mínimos cambios. Sin embargo, en un proceso que podría compararse con la forma en la que otras especies biológicas evolucionan, la cultura requiere y demanda de la adaptación, del cambio (Ávila Francés, 2005).

Las demandas sociales, económicas y políticas, alrededor de lo que significa y se espera del “ser humano”, determinan las consideraciones identitarias de ciudadanía y, por tanto, de la línea entre lo “normal-anormal”, lo “correcto-incorrecto”, lo “adecuado-inadecuado”, binomios que se extienden para validar los cuerpos, incluidas las diversas formas de funcionamiento de la mente, del movimiento, de los actos senso-perceptivos, de las construcciones de género, etc. Y es a partir de estas articulaciones, situadas socio-históricamente, que surgen las concepciones cambiantes de la discapacidad. Deconstruir

la discapacidad es, entonces, menester, a la luz del reconocimiento de esta como fenómeno socio-histórico y cultural (Lopera Murcia, 2018).

Así, el constructo de “discapacidad”, puede ser comprendido en tanto construcción social, donde el cuerpo denominado “normal”; ese que se ha considerado prototípico para la mayoría de las personas desde una perspectiva heteronormativa, es asumido como de mayor valor en relación con el cuerpo de la persona categorizada con discapacidad, traduciéndose esto en prácticas privilegiadas para los primeros (ej. Diseño de espacios pensados para la mayoría: escaleras de emergencia) y desventajosas para los segundos (ej. El acceso para los usuarios de sillas de ruedas en esas escaleras de emergencias) (Marín, 2013).

La exclusión de la población categorizada con discapacidad, se fundamenta en la noción general de que el funcionamiento humano y las competencias reconocidas como “normales”, son las que definen el desarrollo del ser humano y derivado de esta perspectiva, es poco esperable para la persona que exhibe esta categoría - exhibir en términos de la demostrabilidad social-, un futuro con mayores condiciones de equidad, en la medida en que continúe siendo considerada como alguien “incompleto”, alguien que debe alcanzar una pretendida normalidad. De esta manera, la categoría de discapacidad se invisibiliza social y culturalmente a partir de los conjuntos de valores, costumbres, creencias negativas que se convierten en barreras de diversa índole (Abberley, 1998; Covarrubias).

La discriminación por discapacidad

El fenómeno de discriminación por discapacidad (o capacitismo) está construido desde la base social, a través de mecanismos presentes en los estilos de vida que afectan a la vez la identidad de las personas con discapacidad:

La presencia de actitudes “capacitistas” en la sociedad se da independientemente de si las personas que las reproducen tienen o no relación más o menos cercana con personas con discapacidad, al igual que hoy sabemos que el machismo, o el racismo o la homofobia, se presentan mediante actitudes generalizadas en la población, incluso en las mujeres, las minorías étnicas o las personas LGTBIQ+. (Huete y Otalora, 2019, p. 181)

De esta manera, no se hace extraño que tanto personas categorizadas en la discapacidad como aquellas que no, asuman esta categoría como una base para justificar actos y prácticas excluyentes, como esperar menos de su funcionamiento (*“pobrecita, antes hace mucho para ser una persona ciega”*), anular expectativas de proyectos de vida (*“son angelitos, ellos qué van a pensar en sexo, eso no es para ellos”*) o sustentar tratos preferenciales innecesarios (*“como tengo síndrome de Down, me deben dar el asiento en el transporte público”*). Prácticas expresadas en situaciones de diversa índole -algunas referidas en los anteriores paréntesis-, que son el resultado esperable de las construcciones socio-

culturales heredadas y que por tanto generan fuertes resistencias ante el cambio o la transformación; son este tipo de construcciones sociales, las que se reconocen como discriminación por discapacidad o “Capacitismo” (Huete y Otalora, 2019)

A partir de esta mirada, la discapacidad puede ser explicada como otra forma más de discriminación, en el mismo abanico de otras categorías más reconocidas social, cultural y políticamente, tales como la de etnia (como el movimiento afro), género, orientación sexual (como los movimientos feministas y LGBTIQ+), edad (como la perspectiva de Primera infancia). Al considerar la discapacidad como fenómeno construido socio-culturalmente (Lopera, 2018; 2021), se puede comprender que los resultados bajos en cuanto calidad de vida del grupo de personas bajo esta categoría, no se explican tanto por su configuración funcional (entendida como capacidad) sino más bien por el diseño social de los entornos (lugares, prácticas, actitudes) que están dado desde una perspectiva capacitista, es decir, pensados por y para sujetos por fuera de la categoría, considerados “normales” (ONU, 2006).

Niños, niñas y jóvenes con discapacidad ¿en la escuela?

Concebir la discapacidad como una manera de discriminar, comparable con otras formas reconocidas, estudiadas y validadas socialmente, supone la posibilidad de aprovechar los aprendizajes e historias ya recorridas por esas otras maneras de discriminación (machismo, racismo, homofobia) para incorporarlos al estudio de la discapacidad como cuestión socio-cultural y desde la perspectiva de los derechos humanos, es decir del capacitismo.

Para ello, uno de los modelos más reconocidos en el estudio de la discriminación social es el de Berry (1990), desarrollado para el estudio de la discriminación por etnia en el contexto migratorio canadiense. Desde este modelo el autor referido aborda diversas maneras en las que una cultura considerada dominante, interactúa o se relaciona con las otras denominadas minoritarias, a las cuales aparentemente atiende. Para su modelo, Berry (1990) propone dos preguntas que son retomadas y ampliadas en Huete (2020), como se comparte a continuación:

¿Se relacionan las personas de la cultura dominante, con las de la cultura minoritaria?, y ¿Las personas de la cultura minoritaria pueden mantener sus rasgos culturales? Contestando Sí o No a esas dos preguntas, se obtiene un esquema con cuatro posibilidades:

Integración: La minoría SÍ se relaciona con el grupo dominante y SÍ mantiene su identidad propia.

Asimilación: La minoría SÍ se relaciona con el grupo dominante y NO mantiene su identidad propia.

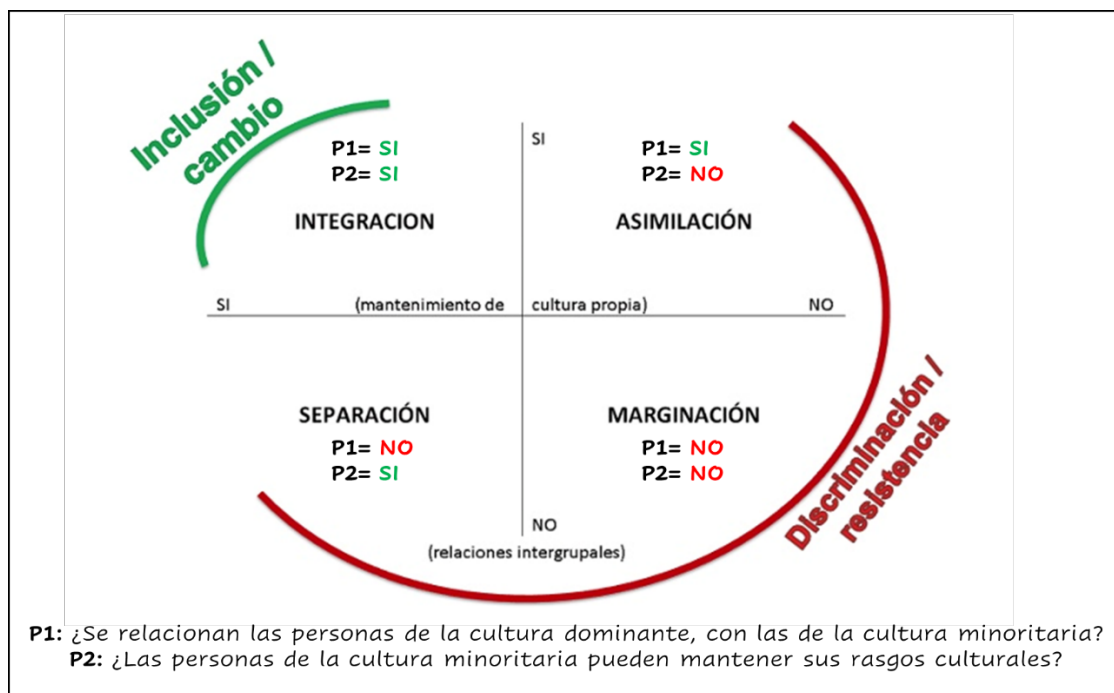
Separación: La minoría NO se relaciona con el grupo dominante y SÍ mantiene su identidad propia.

Marginación: La minoría NO se relaciona con el grupo dominante y NO mantiene su identidad propia. (Huete, 2020)

Es importante hacer la precisión de que el término “integración” se usa en un contexto sociológico desde el modelo del autor citado y no desde el uso educativo conocido y aplicado en varios países hispanohablantes (como Colombia y España), y del cual se hablará más adelante. Sobre la base de las dos preguntas y las cuatro posibilidades de relaciones que emergen de las mismas, se ajusta la figura una para una mejor comprensión del modelo.

Figura 1

Análisis de la inclusión cultural de las personas con discapacidad desde el modelo de Berry (1990).



Nota. Elaboración propia a partir de Berry (1990).

Al aplicar este modelo en la comprensión del fenómeno de la discriminación por discapacidad en el contexto educativo, específicamente pensando en el contexto de la escuela, la Educación Inclusiva tendría que ser únicamente la que responda SI a las dos preguntas propuestas por Berry (1990), es decir, una educación que reconozca valore y vincule a todos los estudiantes, con todas sus particularidades y habilidades, en todos los diferentes niveles y contextos. Considerar la escuela como escenario para dar respuesta a los niños, niñas, jóvenes con discapacidad en relación con su derecho a la educación, implica

analizar los contextos sociales, las relaciones y las formas en cómo la construcción social de la discapacidad en cada entorno; al analizar lo anterior desde las cuatro combinaciones del modelo de Berry (1990) pueden verse prácticas que han sido y siguen siendo usadas en el contexto educativo, abriendo así la posibilidad reflexiva de un análisis sociológico de estas realidades educativas y lo necesario para abordar determinadas transformaciones. Estos análisis son ampliados en Huete (2020) de la siguiente manera:

Inclusión: son los sistemas de enseñanza los que se diseñan y se dotan de recursos suficientes (incluyendo roles para facilitar apoyos pedagógicos) para escolarizar a TODOS los niños, niñas y jóvenes (NNJ) en las mismas aulas, independientemente de sus necesidades de apoyo.

Asimilación: consiste en colocar (y usamos esta palabra con toda la intención) a NNJ con discapacidad en colegios ordinarios o “normales”, sin los apoyos ni los recursos necesarios. De esta forma, es el niño o la niña quien tiene que hacer un esfuerzo extraordinario para “adaptarse” al sistema de enseñanza. A este escenario se le suele denominar, falsamente, aunque de manera bien intencionada, *integración*, aunque la palabra que mejor lo define es obviamente asimilación, porque deja clara la posición de dominio.

Separación: o segregación. A los estudiantes con discapacidad se les escolariza en entornos separados - centros *especiales* para estudiantes *especiales* con necesidades *especiales*, apartados de los estudiantes sin discapacidad.

Marginación: o exclusión. A los NNJ con discapacidad se le niega el acceso a la educación en cualquier forma. La educación no se considera algo “necesario” para ellos y ellas (“¿para qué si ellos no aprenden?”). (Huete, 2020)

Bases para una reforma de los sistemas escolares... hacia una educación "no exclusiva"

En nuestra sociedad, para más complejidad, las cuatro combinaciones anteriores se pueden dar en forma simultánea e incluso superpuesta, en un mismo contexto escolar; En realidad, no existen escuelas completamente “inclusivas”, pero si pueden identificarse algunas en donde la resistencia a la transformación es menor y por tanto pueden ser reconocidas como tendientes a la inclusión. Sería, entonces, pertinente hablar de “escuelas sin exclusiones” (López Melero, 2004, 2012), que avanzan desde un reconocimiento de los escenarios de segregación, asimilación y exclusión, para buscar alternativas que tiendan a escenarios cada vez más inclusivos.

Ahora bien, la segregación de los NNJ con discapacidad en la escuela no debería plantearse como una especie de “conspiración” en la que un grupo de personas sin discapacidad se organiza para generar exclusión a los estudiantes con discapacidad. Es necesario reconocer que la sociedad en general no busca discriminar *per se*, más bien lo hace a raíz de una plataforma cultural en la que lo normal (como

ya se ha planteado) es lo valorado, es decir, donde es “mejor” no tener discapacidad. Sin embargo, las culturas se adaptan, transforman, mutan conforme las nuevas demandas y ajustes generacionales, y la educación inclusiva es parte de ese cambio, el cual se manifiesta en la eliminación de los elementos tanto materiales como inmateriales que restringen, limitan o impiden la participación y la actividad, de la persona con discapacidad en el entorno escolar, en términos de igualdad de oportunidades y sin dificultades añadidas culturalmente.

Para generar posibilidades de inclusión social -como un todo en el que se recoge la inclusión escolar o educación inclusiva - de los estudiantes con discapacidad, además de buscar eliminar, minimizar o superar los dispositivos que se constituyen en barreras para el acceso y la participación, es fundamental PONER EN VALOR LAS DIFERENCIAS, particularmente aquellas que definen la identidad de las personas con discapacidad, en el contexto educativo. Esto, no se da por asegurado únicamente con las reformas educativas que busquen ampliar los contextos o eliminar las instituciones especiales. Se requiere más que esto.

La inclusión real de los estudiantes con discapacidad en la escuela pasa por el replanteamiento integral del sistema escolar, especialmente en dos aspectos clave: las metodologías docentes y los sistemas de evaluación, ya que ambos, en su configuración actual, han sido diseñados por y para personas sin discapacidad, desde miradas heteronormativas, con sistemas perpetuadores de poderes hegemónicos por lo que resultan esencialmente excluyentes, no sólo para las personas hoy categorizadas con discapacidad, sino históricamente para aquellos sujetos considerados no ideales, no prototípicos y, por tanto, no educables.

Un cambio en el quehacer

Pensar en el surgimiento de la educación es pensar en una de las formas más efectivas de socialización, transmisión de la cultura, pero también de control y poder: la escuela como reproductora de los sistemas sociales, políticos y económicos ha acompañado la historia de las exclusiones y de la segregación, pero así también se ha visto obligada a transformar sus prácticas y abrir sus puertas a las diferencias. Desde su nacimiento, los modelos y prácticas pedagógicas sentaron sus bases en una clase particular de sujeto: el hombre, blanco, rico, sin dificultades o anormalidades (al menos las visibles y detectables por el sistema), el modelo prototípico de alumno ideal, el sujeto socialmente esperado y deseado.

Sin embargo, y como en un círculo infinito, las transformaciones sociales permean las prácticas pedagógicas y, a su vez, esos escenarios escolares transformados generan nuevas reflexiones en torno de las prácticas sociales (Bourdieu, 1990); de esta manera, las crisis generadas a lo largo de la historia

por los diferentes grupos sujetos de discriminación (mujeres, negros, indígenas, pobres...) han dado lugar el inevitable cambio de las prácticas pedagógicas.

Si bien, como base, la pedagogía sostiene en sus cimientos elementos que permanecen, las prácticas, culturas y políticas que materializan dichos cimientos han tenido que modificarse a la luz del reconocimiento de los actos de discriminación y la necesidad inminente de eliminarlos, o por lo menos de minimizarlos; veamos algunos ejemplos:

1. “¿Cómo así que una mujer puede estudiar?”: Elena Lucrezia Cornaro Piscopia (1646-1684), es reconocida como la primera mujer a nivel mundial que estudió en una universidad y logró graduarse. Nacida en Venecia (en una familia noble) buscó estudiar Teología, pero ante la negativa de las autoridades (“se negaron a que una mujer pudiera ostentar un título en esta disciplina” (Martínez del Río, s.f., párr. 1), realizó estudios de Filosofía, obteniendo el título de doctor en 1678. La lucha de la mujer por un lugar en el mundo educativo no acaba en esta historia; le seguirían décadas de esfuerzo, de segregación, de sumar cifras de exclusión; para la década de los 80, en el siglo XX, un panorama más optimista permitía que autoras como Alberdi y Alberdi (1984) expresaran: “La vieja utopía de las feministas y de todas las mujeres que han luchado por la igualdad de oportunidades parece haberse hecho realidad: las mujeres están presentes en el sistema educativo”. (p. 5).

Y si bien esta realidad es la de muchas mujeres actualmente, también es cierto que aún persisten prácticas y actos de segregación, exclusión, que limitan el acceso y participación educativa a niñas y mujeres en diferentes lugares del mundo, principalmente aquellas en las que se “cruzan” o coexisten otras etiquetas de marginación (ej. “En comparación con los hombres sin discapacidad, las mujeres con discapacidad tienen una probabilidad tres veces mayor de ser analfabetas”(ONU Mujeres, s.f., sección educación, párr. 1).

2. “¿Cómo que una persona negra puede estudiar con blancos?”: Ruby Bridges, en 1960, era una niña de seis años, que con valentía enfrentó su ingreso como primera persona negra a la escuela primaria William Frantz en Lousiana, Estados Unidos. El impacto en la escuela era tal, que fue necesario que Ruby fuera escoltada por agentes federales, pues la escuela era exclusivamente para blancos, aun cuando desde 1954 la Corte Suprema de EE.UU. había declarado la segregación racial como ilegal.

Historias como las de Ruby han emergido desde diferentes formas y rincones del planeta; sin embargo, la persistencia de materiales educativos donde se perpetúan imaginarios sociales, representaciones, idearios, que asociación el ser “negro” con un estándar negativo o incluso la invisibilización de la afrocultura (Ej. omitir en los libros de texto niños y niñas afro o colocar los personajes afro siempre en roles de asistencia, limpieza, y no en roles considerados “valiosos” socialmente), entre otras situaciones, hacen que el largo camino de la descolonización en materia de

reconocimiento de la cultura afro, dentro del contexto educativo, continúe siendo una tarea sin terminar (CEPAL, 2017).

3. “¿Educación para pobres?” Partiendo de las ideas libertarias de Simón Rodríguez (1769-1854), pasando por el Movimiento Fe y Alegría del año 1956, hasta llegar a las olas de transformación social, político y pedagógico de los años 60, se ha erigido la educación popular como respuesta a la pregunta con la que inicia este párrafo. Con un cúmulo de autores, perspectivas y desarrollos, esta ha sido la respuesta a las formas de ver una educación no eurocéntrica, que procura desarraigarse de prácticas colonialistas y situar a los sujetos excluidos (en este caso principalmente por razón de su “lugar” en el mapa de poderes económicos) en una escuela concebida como espacio de construcción colectiva, de narrativas diferentes y reconocedoras de sus propios contextos. En palabras del maestro Marco Raúl Mejía (2014):

La educación popular en sus variados desarrollos ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construye la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad, proponiendo condiciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquél no cambia, tampoco lo hace la sociedad. (p. 5)

Estos tres ejemplos (no exhaustivos) han mostrado a la humanidad lo real que puede ser lo “posible ante lo imposible” en el contexto educativo; seguramente, ante la primera mujer, los diseños metodológicos, didácticos y curriculares se sintieron amenazados o desestabilizaron, así como ante el fin inminente de la segregación racial, y ni qué decir de cómo irrumpió la educación popular en una muy conservadora mirada de lo posible en la enseñanza - aprendizaje. Y es que precisamente estas y otras historias han impulsado cambios necesarios, que pasan por la consideración de escuelas, materiales, formas diferentes de reconocer e incorporar a ese sujeto de la “diferencia”.

A 22 años del siglo XXI, es momento de reconocer que las metodologías docentes deben abrirse a la flexibilidad, aprender de las lecciones de las conquistas contra la discriminación, del reconocimiento de las otredades, de la universalidad del nuevo ciudadano global, de los hallazgos y comprensiones sobre el cerebro (Coll, 2011; Martín-Rodríguez et al., 2004); y es que, a propósito de esta última referencia, a los aportes de las neurociencias a la educación, es vasto el panorama de los modelos flexibles que existen, pero que a la vez han sido subutilizados, por su falta de difusión, de conocimiento o simplemente por la persistencia de otras barrera con las que se enfrenta la educación inclusiva: actitudes negativas y sistemas de evaluación; ambas coexistentes si se piensa en que un docente que no cree posible el

aprendizaje en un estudiante (bajo la excusa de la etiqueta: discapacidad, mujer, pobre, migrante...), difícilmente encontrará y apostará por formas diferentes de evaluar su aprendizaje.

Se puede continuar formando al profesorado en Diseño Universal del Aprendizaje (Arango Patiño et al., 2019; Valencia, 2017), en el modelo de Escuela Nueva, en Aprendizaje Basado en Proyectos –ABP- (Parages & López Melero, 2012), en Experiencias de Aprendizaje Mediado – EAM- (Parada-Trujillo & Avendaño, 2013) o en cualquier otra apuesta metodológica que vincule la flexibilidad, el aprendizaje activo, experiencial y que reconozca la DIVERSIDAD del estudiantado.

Sin embargo, si no se logran cambios profundos en otras dimensiones del sistema educativo, tales como los rediseños curriculares, la resignificación real de los proyectos educativos institucionales, la acogida de la interdisciplinariedad, las actitudes frente a la diferencia –en todo su amplio y mágico esplendor-, entre otros elementos clave, cualquier apuesta metodológica no logrará trascender los muros de barreras que se han construido sobre la base de la discriminación, de los discursos de odio (como la xenofobia) o de conmiseración (la atención por compasión y no por derecho), o de cualquier otra consideración social, política, económica de exclusión y segregación.

Evaluar ¿para qué?

Evaluar, etimológicamente derivado de la palabra francesa *évaluer*, que denota o deriva de “dar valor”, es -en su dimensión sintáctica- un verbo transitivo, y, por tanto, refiere un estado o evento que implica la presencia de por lo menos dos actores, participantes o argumentos. En otras palabras, evaluar siempre requiere de algo o alguien que realice la acción (*evalúe*) sobre algo o alguien más (*evaluado/a*).

La referencia lingüística al término se antoja urgente en este punto del artículo, toda vez que el acto de EVALUAR es uno de los elementos que demanda un replanteamiento integral para hacer posible la idea de la educación inclusiva, y la comprensión de ese cambio solo será viable con la transformación o resignificación, tanto del acto en sí mismo como de sus componentes. ¿Cómo transformar una práctica educativa si no se ha logrado comprender su real significado?

Y es que hablar de evaluación, en el contexto de la educación inclusiva, es uno de los grandes retos que enfrenta el proceso educativo, partiendo de las variaciones del concepto hasta la necesidad de claridades sobre elementos de la evaluación, modelos y principios sobre los cuales se sustente el concepto de aprendizaje y el de evaluación en sí mismo, pues de otro modo no es posible avanzar. En esta línea, la evaluación del y para el aprendizaje se ha constituido en uno de los principales escenarios de exclusión y barrera para la garantía de la educación para todos (López Melero, 2012); para los docentes, evaluar a menudo es la tarea más compleja, representativa de su rol (nada más lejos de la realidad) y sobre la cual también se ostenta una especie de poder que "sentencia" el presente y futuro de otro, el estudiante, y más aún cuando las condiciones de ese estudiante retan las posibilidades conocidas

de la evaluación; es decir, cuando el reto de la diversidad aparece para demoler los procedimientos, herramientas, escalas de evaluación.

El panorama de la evaluación escolar (término genérico para nombrarla en adelante) en las últimas cuatro décadas ha experimentado movilizaciones significativas, de la mano de los cambios teóricos, de nuevas apuestas metodológicas respecto del acto pedagógico y por supuesto de una más amplia comprensión del acto mismo de APRENDER. Las interacciones disciplinares, también cada vez más diversas y heterogéneas, han derivado en un mayor abanico de propuestas, lo cual es tan favorable como complejo: pareciera que, ante las múltiples miradas, las prácticas pedagógicas no siempre cambian o no lo logran completamente, lo cual significa que más allá de nuevas propuestas evaluativas, sofisticadas, teórica o procedimentalmente, se requiere de transformaciones conjuntas en las prácticas pedagógicas; es decir, tanto en la visión del aprendizaje como en la enseñanza y, por supuesto, en la evaluación.

En el campo de la educación inclusiva, pareciera que las reflexiones se han centrado inicialmente más en cómo modificar prácticas de enseñanza – aprendizaje, no dejando ver tan claramente la relación con los procesos evaluativos. Sin embargo, un acercamiento a las propuestas de evaluación del aprendizaje mostraría que hacen parte de este continuo y, en ese sentido, enfoques como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) vinculan elementos clave para cualquier docente en relación con las formas alternativas para desarrollar entornos valorativos reconocedores de la diferencia. La barrera parece entonces ubicarse más en la interpretación y aplicación de las propuestas en las dinámicas institucionales.

En el contexto colombiano, la normativa sobre evaluación ofrece elementos amplios para la transformación, a favor de la educación inclusiva, y aun así se continúan observando brechas centradas en:

- Cómo evaluar (predominantemente escrito).
- Qué evaluar (predominantemente contenidos textuales).
- Cuando evaluar (predominantemente en períodos o momentos únicos, no en continuos).
- Quién evalúa (predominantemente el docente).

La mirada de la educación inclusiva invita a que estas brechas puedan ser minimizadas o superadas, y como ya se ha dicho eso implica una visión alternativa, que puede ser sustentada en diferentes enfoques (el DUA es solo uno de ellos). Valdría la pena que se pensara, entonces, en dar un giro a las políticas de evaluación, tanto desde el seno de los establecimientos educativos como desde las autoridades mismas, y visibilizar otras posibilidades a las brechas mencionadas:

- Cómo evaluar: combinar diferentes formas de comunicar o dar cuenta de los aprendizajes: escrito, verbal, audiovisual, kinestésico.
- Qué evaluar: reconocer las competencias, las habilidades, procesos de aprendizaje, partir de los campos de conocimiento y las bases de estos.
- Cuando evaluar: los procesos continuos de evaluación son más significativos para evidenciar el avance, crecimiento, desarrollo y, en general, el potencial de aprendizaje de los estudiantes.
- Quién evalúa: promover alternativas como la co-evaluación, auto-evaluación y hetero-evaluación, evaluación entre pares, colectiva, no solo amplía el abanico de comprensión del aprendizaje, sino que también favorece el desarrollo de habilidades socio-emocionales entre los estudiantes.

Estas medidas – no como lista exhaustiva, sino como ejemplificación por ser ampliada- favorecen de manera particular el acceso a la educación para cualquier persona y, en particular, para los estudiantes con discapacidad. De eso es de lo que finalmente se trata una educación para todos.

En definitiva, los planes de reforma inclusiva de las escuelas únicamente pueden ser exitosos acompañados de la emancipación de las personas con discapacidad y de su presencia en los centros ordinarios de enseñanza con los apoyos que sean necesarios.

Referencias

- Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En Len Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 77-96). Ediciones Morata.
- Arango Patiño, A. E., Lopera Murcia, A. M., Marín García, A. C., Jaramillo Herrera, D. del S., Salgado Morales, N. Y., Estrada Escobar, L. F., Quinchia Moná, L. Y., Vallejo Zapata, V. J., & López Zapata, Y. M. (2019). *Avanzando en la educación inclusiva: Estudio de caracterización sobre la atención educativa de la población con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales en Antioquia*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation [Psicología de la Aculturación]. En J. J. Berman, *Cross-Cultural perspectives. Nebraska Symposium on Motivation: 1989* (pp. 201-234). Nebraska University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

- CEPAL. (2017). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063_es.pdf
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R
- Coll, M. (2011). Plasticidad cerebral y experiencia: Fundamentos neurobiológicos de la educación. *XII Congreso Internacional de Teoría de La Educación*, 1–20.
- García-Castro, J. D. (2008). Clases Sociales e Identidad Personal: Estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(122), 13-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15312992002.pdf>
- Huete, A., Otalora B, M del P. (2019). Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico. *Revista Actas de Coordinación Sociosanitaria*, 25, 179—198.
https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser_actas25_nov2019_2509_mota_ola_ahuete.pdf
- Huete, A. (2020). Integración e inclusión es lo mismo. *Cuaderno de campo de Agustín Huete García*. Universidad de Salamanca. Noviembre, 2020. <https://diarium.usal.es/ahueteg/integracion-e-inclusion-es-lo-mismo/#:~:text=Para%20ello%2C%20plantea%20dos%20sencillas,las%20de%20la%20cultura%20minoritaria%3F&text=%C2%BFLas%20personas%20de%20la%20cultura%20minoritaria%20pueden%20mantener%20sus%20rasgos%20culturales%3F>
- Lopera Murcia, A. M. (2018). *Voces de la exclusión: configuración de la identidad en adolescentes categorizados con discapacidad intelectual*. Universidad de Antioquia.
- Lopera Murcia, A. M. (2021). Deconstruyendo la discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos* Vol 5 (1), 27-41.
<file:///C:/Users/ANGELA%20LOPERA/Downloads/237-681-1-PB.pdf>
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>

Marín, C. (2013). *El derecho a la propia discapacidad*. Dykinson.

Martín-Rodríguez, J. F., Cardoso-Pereira, N., Bonifácio, V., & Barroso-Martín, J. M. (2004). La década del cerebro (1990-2000): algunas aportaciones. *Revista Española de Neuropsicología*, 6(3-4), 131-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011700>

Martínez del Río, R. (s.f.). *Pieza de la semana - N° 106 - La primera mujer graduada en el mundo*. Museo Internacional del Estudiante. <http://www.museodelestudiante.com/Pieza/Pieza106.htm>

Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

ONU Mujeres. (s.f.). *Hechos y cifras: Mujeres y niñas con discapacidad*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/women-and-girls-with-disabilities/facts-and-figures>

Parada-Trujillo, A. E., & Avendaño, W. (2013, julio-diciembre). Ámbitos de aplicación de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *Revista El Ágora. Universidad San Buenaventura Medellín*, 13(2), 443-458. <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v13nro2/pdf/AMBITOS-DE-APLICACION-DE-LATEORIA.pdf>

Parages, M. J., & López Melero, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula , primero debemos conocernos. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/223>

Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Herder.

Valencia, C. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/326/603>