

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

El concepto de inclusión en políticas educativas en el Ecuador en el periodo 1996-2016

Iván Patricio Ríos Sangucho

Tutora: María Antonia Manresa Axisa

Quito, 2020

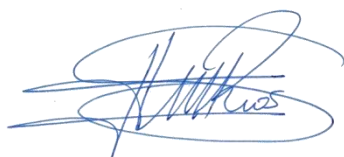


Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Iván Patricio Ríos Sangucho, autor de la tesis intitulada “El concepto de inclusión en políticas educativas en el Ecuador en el periodo 1996-2016”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad. 3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

11 de agosto del 2020



Firma: _____

Resumen

Esta investigación plantea un análisis crítico del concepto inclusión presente en la discursiva legal ecuatoriana. El estudio reflexiona sobre su origen, utilización y cambios en el marco legal y en los discursos de política educativa en Ecuador en el periodo 1996-2016. Utilizando el Análisis Crítico de Discurso como herramienta teórica metodológica, este trabajo de investigación tiene como fin identificar continuidades y diferenciar y contrastar los posibles cambios del concepto de inclusión en los discursos de política educativa en el Ecuador. Se toma como punto de partida a las personas denominadas con discapacidad, elemento fundacional en los debates sobre inclusión y punto nodal de esta investigación.

Este análisis se lo realiza en dos momentos, uno antes y otro después del año 2011. En el primer momento, se analiza la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 tercera edición y el Plan Decenal de Educación (PNE) de 2006. En el segundo momento se hace un análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI) del 2011 y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC).

Los resultados obtenidos en este estudio nos muestran que los discursos planteados por el Estado ecuatoriano giran en torno a un péndulo que va y viene de la integración a la inclusión. Se evidencia un alto grado de preocupación por parte del Estado en desarrollar políticas que promocionen y promuevan el acceso y la integración de las personas en general al sistema educativo, sin embargo, mediante la imposición de una visión normalizadora que no toma en cuenta las diferencias, sino que las adapta a un sistema ya definido. Se concluye que ambos momentos toman como medida 'lo normal' para el desarrollo de políticas educativas.

Palabras claves: Inclusión, diferencias, normalización, personas con discapacidad, política educativa

Este trabajo está dedicado:

A la memoria de mi padre, gracias por tu amor y amistad.

A mi madre, porque es la luz que alumbra mi vida.

A mi hermana y a mis hermanos por brindarme su apoyo en todos los momentos de mi vida.

A mi amada Diana, sin su amor y paciencia, este trabajo no tendría sentido.

A mi vida, mi hermoso Benjamín, gracias por existir en y para mí.

Agradecimientos

Mis agradecimientos a todas y todos los profesores del área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, que de una u otra manera han influido en el desarrollo de este trabajo. Un especial agradecimiento a mi tutora Antonia Manresa, gracias no solo por su constante apoyo y acompañamiento en la realización de este trabajo, sino también por brindarme su amistad. Finalmente, mi agradecimiento a Rosemarie Terán y Carlos Reyes por el acompañamiento y la ayuda brindada en el cierre de la presente investigación.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero.....	19
Origen, utilización y cambios del concepto de inclusión	19
1. Antecedentes	20
2. Educación especial e integración escolar: Una mirada desde Occidente	21
3. Contexto en el que aparece la inclusión en América Latina y el Ecuador a partir de una mirada global.....	26
4. Comprensiones y enfoques teóricos acerca de la inclusión en educación	30
5. La cuestión del otro y la inclusión	34
Capítulo segundo	37
Integración escolar e inclusión educativa: Una perspectiva compartida en el Ecuador de 1996-2011	37
1. Metodología	38
2. Desarrollo del análisis de la Reforma Curricular para la Educación Básica 1996: Antecedentes	40
2.1 Análisis del documento: Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996	45
2.1.1 Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Tercera edición: Presentación	46
2.1.2 Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Tercera edición: Carta a los maestros y maestras de las redes escolares rurales	48
2.1.3 Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Tercera edición: Objetivos de la Educación Básica.....	52
3. Desarrollo del análisis del Plan Nacional de Educación 2006: Antecedentes	54
3.1 Análisis del documento Plan Nacional de Educación 2006: Objetivos	58
3.2 Análisis del documento Plan Nacional de Educación 2006: Políticas y metas	60
Capítulo tercero	65
Inclusión o adaptación: 2011 una aproximación al concepto de inclusión en el Ecuador	65
1. Desarrollo del análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011: Antecedentes	66
2. Análisis del documento: Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011: Principios y fines.....	68

3. Inclusión y adaptación: procesos de escolarización para personas con necesidades educativas especiales	74
4. Adaptación y clasificación: procesos de escolarización para personas con necesidades educativas especiales	76
Conclusiones.....	89
Referencias	95

Introducción

En la actualidad, los países se enfrentan con el desafío de diseñar políticas educativas tendientes a brindar una educación de calidad para todos y con todos. Esto con el único fin de hacer frente a los procesos de exclusión, discriminación y desigualdad educativa. Estos procesos históricamente han transitado por la escuela y que a partir de una visión paradigmática han tomado como referente o medida la normalidad que, en palabras de Foucault (1974-1975), ve al otro como un individuo peligroso pero potencialmente apto para curarse y adaptarse al sistema imperante.

Esta adaptación propia del así llamado enfoque integracionista de mediados del siglo XX buscaba la incorporación de los estudiantes, que no cumplían con la medida de normalidad al sistema educativo ordinario, sin tomar en cuenta su origen social, cultural o de género, sus capacidades y habilidades, su lengua, los diferentes comportamientos o las diversas formas de vida y de vivir.

Bajo estas condiciones y en oposición a la integración escolar, aparece a finales del siglo XX la noción de inclusión en educación, como un problema social tratado por diferentes organismos a nivel mundial, regional y local (Dueñas 2010). En este marco, la inclusión se la ha considerado como una perspectiva discursiva que busca la construcción de una sociedad más justa y equitativa en la cual participen todas y todos los ciudadanos (Hernández y Velásquez 2016).

En la República del Ecuador esta perspectiva discursiva se instala en el marco legal a partir de la Constitución del 2008, que marca un antes y un después en el desarrollo de políticas educativas tendientes a brindar una educación de calidad para todas las personas. No obstante, esta perspectiva discursiva caracterizada por ciertas tensiones y fracturas producto muchas veces de una disociación entre discurso y realidad.

Es por ello que, esta investigación tiene como objetivo analizar el concepto de inclusión presente en la discursiva legal planteada por el Estado ecuatoriano. El estudio reflexiona sobre su origen, utilización y cambios en el marco legal y en los discursos de política educativa del Ecuador de 1996 al 2016, en concordancia con la pregunta que guía esta investigación: ¿Cómo se expresa el concepto de inclusión en los discursos

presentes en el marco legal y la política educativa del Ecuador entre los años 1996 y 2016?

Este análisis se lo realiza en dos momentos, uno antes y otro después del año 2011. En el primer momento, se analiza la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 tercera edición y el Plan Decenal de Educación (PNE) de 2006. En el segundo momento se hace un análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI) del 2011 y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC), esto con el fin de identificar continuidades y diferenciar y contrastar los posibles cambios del concepto de inclusión en los discursos de política educativa en el Ecuador.

Estos dos momentos se definieron, tomando en cuenta las consideraciones metodológicas, para el análisis y la sistematización del corpus, realizadas por Cecilia Veleda en su texto “La segregación educativa: Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada”, a partir de dos criterios: -temático- se abarcaron los documentos que mostraban los propósitos del Estado ecuatoriano sobre la educación en general y la inclusión educativa en particular -y temporal- se consideraron los documentos legales, curriculares y pedagógicos que han reglamentado la educación en el Ecuador de 1996 al 2016.

Este estudio se inscribe dentro del paradigma interpretativo, su enfoque es cualitativo. La perspectiva teórica y metodológica es el análisis crítico del discurso (ACD) que entiende al lenguaje como un instrumento que estructura a la cultura. El ACD no solo se enfoca en la naturaleza lingüística y en las relaciones de poder que en estas se producen, además enfatiza que el uso del lenguaje reproduce y transforma la sociedad (Vich y Zavala 2004).

Es así, que esta investigación se apoyó en la propuesta teórica y metodológica de Michael Foucault (1969, 44) que propone develar el juego consiente e inconsciente de los discursos, con el fin de “recobrar la palabra muda y murmurante [...] que recorre el intersticio de las líneas escritas”. Sobre el análisis del discurso Foucault (1969, 45) señala: “se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye”.

Discursos que tendrían como fin la normalización y estandarización de las poblaciones a partir de la implementación y despliegue de técnicas de disciplinamiento

fundamentadas en la norma. Norma que en palabras de Foucault (1975, 57) “no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos que se aplica”. Por tanto, todo lo que se aleja de lo normal tiene que ser sujetado a reglas y normas, esto con la finalidad de producir la medida común.

Foucault considera que la norma en la vida de los individuos permite visualizar la sociedad que se desea obtener. El autor francés entiende el problema de la normatividad como aquello que permite distinguir entre lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, el enfermo del sano, el loco del cuerdo, por eso considera que este problema estriba en la capacidad de cuestionar cualquier normatividad. (Escolar 2004, 95)

Además de la contribución teórica metodológica foucaultiana, para el ACD se ha tomado el aporte de Teun Van Dijk cuya perspectiva se centra en la relación entre discurso y contexto socio-político. Este autor considera que los discursos cumplen con una doble función, primero intervienen en las creencias de las personas y segundo el discurso contribuye al cambio e influye en las situaciones sociales (Van Dijk 2009, citado en Hernández y Velásquez 2016, 23-5). Bajo este criterio, el ACD considera que toda estructura discursiva es una “estructura ideológica” ya que pone en juego una serie de “ideologías subyacentes” que buscan la persuasión del grupo a quien va dirigido. A este juego subyacente de ideologías se lo denominan “estrategias discursivas” (Soler 2011; Hernández y Velásquez 2016).

Para situar de manera crítica el concepto de inclusión en el marco legal ecuatoriana, esta investigación se fundamenta en las propuestas planteadas por los teóricos de la inclusión, en particular las propuestas realizadas por Dyson, Echeita y Skliar acerca de las nociones de *inclusión y diferencias*.

Por un lado, la contribución de Dyson para esta investigación radica en su concepción sobre el concepto claridad como eje articulador en el desarrollo y la creación de políticas inclusivas. Dicho concepto que hace referencia a la coherencia en la enunciación explícita presente en los textos discursivos. Como dice Dyson por claridad se entiende que la inclusión al ser un concepto polisémico debe ser enunciado de manera clara y explícita en los discursos de política educativa (Dyson 2001, en Arnaiz 2004, 6). Entonces, el autor plantea desde una perspectiva institucional cuatro tipos de inclusión que se deben tomar en cuenta para la creación y el análisis de políticas educativas. Estas son: colocación, educación para todos, participación e

inclusión social, originando como resultado un péndulo que va progresando según el nivel de compromiso, desde lo declarativo hacia la transformación social.

Complementando esta perspectiva, Echeita (2013, 12) nos invita a pensar que la inclusión no debe tener atisbos de discriminación ni implícita mucho menos explícita, es decir, que los discursos deben ser enunciados desde una posición ético-discursiva que permitan desarrollar “políticas sistémicas que afecten a todos los componentes de un sistema educativo”. Esto con la finalidad de promover espacios y momentos de inclusión a partir de una reconfiguración de nuestras creencias implícitas en el mismo. Y concuerda con Dyson al declarar que la inclusión: “es un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad” (Echeita 2013, 10).

Por otro lado, Skliar nos permite entender al otro, a los incluidos, a los supuestos “anormales” a partir de la “pronunciación de la diferencia”. Desde una mirada filosófica que rasga en lo posmoderno, Skliar nos invita a comprender que la lectura de la inclusión realizada desde la razón jurídica continua con procesos de clasificación que toman como referente lo normal. Considera que existe una relación ambigua entre razón jurídica y razón ética, fruto de una excesiva producción de discursos jurídicos y legales que han naturalizado las diferencias, las particularidades y las anomalías, en su afán por desarrollar la idea de inclusión. Sostiene que “la razón ética debería ser anterior a la razón jurídica para tornarla más humana” (Skliar 2008, 13) y plantea que para alcanzar la tan anhelada inclusión en educación hay que superar los diferencialismos. Esta categoría la define como: “una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias vinculadas al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas” (Skliar 2008, 14). Así, este autor nos permite reflexionar sobre estas ambigüedades conceptuales que clasifican las particularidades y transitan más por los senderos de la integración, normalización y la discriminación positiva antes que por los caminos de la inclusión.

Se ha decidido dividir este trabajo en tres capítulos. El primer capítulo hace una aproximación del concepto de inclusión educativa en función a constructos como personas con discapacidad, educación especial y educación ordinaria, normalización e integración desde un recorrido histórico. En este apartado se analiza el concepto de inclusión como -objeto de estudio- desde sus orígenes hasta la primera década del siglo XXI. En el segundo capítulo se analiza el concepto de inclusión su origen, utilización y cambios en el marco legal y los discursos de política educativa en el Ecuador desde

1996 al 2011. En este primer momento se estudia la Reforma Curricular Para la Educación Básica de 1996 tercera edición y el Plan Decenal de Educación (PNE) de 2006. En el tercer capítulo se analiza el concepto de inclusión presente en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI) del 2011 y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC). En este apartado se cotejan los discursos de inclusión que aparecen en la normativa legal vigente con los DIAC.

Finalmente, el presente estudio pretende ser un aporte que permita ampliar el (casi ausente) debate sobre la inclusión en el Ecuador los cuales, en otras latitudes, han producido una amplia literatura al respecto en contra posición a la escasa bibliografía presente en nuestro país.

Capítulo primero

Origen, utilización y cambios del concepto de inclusión en educación

Cuando se utiliza el concepto inclusión en educación aparecen preguntas tales como: ¿Quiénes son los incluidos? ó ¿Quiénes han sido las personas históricamente excluidas? En este contexto aparecen dicotomías como inclusión/exclusión, normal/anormal, mismidad/otredad, uno/múltiple, entre otras. Sin embargo, estas dicotomías creadas para clasificar y encasillar a los sujetos según sus anomalías, como lo menciona Foucault (1975) buscaban desarrollar una noción jurídica que justifique su existencia misma y su forma de ser y estar en el mundo. En palabras del filósofo, estas anomalías no solo violan las leyes de la sociedad, sino también las leyes de la naturaleza.¹ Por tanto, todo lo que está por fuera de la normalidad, es decir lo anómalo, tiene que ser sujeto a reglas y normas que le permitan ser parte de la totalidad. Una totalidad unívoca que reconoce la diversidad funcional² pero no las diferencias individuales. En este reconocimiento, ya sea social, económico, cultural o físico, la diversidad funcional presenta a la discapacidad y, por tanto, a las personas con discapacidad como lo otro, lo diferente, lo que se tiene que integrar.

El presente capítulo tiene como objetivo hacer una aproximación del concepto de inclusión educativa en función a constructos como personas con discapacidad, educación especial y educación ordinaria, normalización e integración desde un recorrido histórico. En este apartado se analiza el concepto de inclusión como -objeto de estudio- desde sus orígenes hasta la primera década del siglo XXI. Se toma como punto de partida a las personas denominadas con discapacidad, elemento fundacional en los

¹ Foucault en la clase del 22 de enero de 1975 presenta las siguientes categorías: “anormal” y a “anomalía”. De estas categorías se despliegan tres figuras que son el monstruo humano, el individuo a corregir y el niño masturbador. Todos ellos ocupan un espacio de tratamiento según las características anómalas, así el primero se encuentra inscrito en el marco legal y natural de las cosas, el segundo se lo comprende dentro de la familia y el tercero se lo entiende a partir un reducto más cerrado el dormitorio. Foucault señala que el monstruo humano que deviene de la figura del monstruo moral cuya noción es esencialmente jurídica, se lo puede calificar como un fenómeno jurídico legal. “El monstruo es la forma natural de la contra naturaleza”. Para Foucault esta moralización de la monstruosidad deviene en “la criminalidad monstruosa o monstruosidad, con su punto de efecto no en la naturaleza y el desorden de las especies, sino en el comportamiento mismo”. Véase en: Foucault, M. 2001. “Los anormales. Clase del 22 enero de 1975”. 61-2,80-2.

² Este término utilizado por Palacios, como bien lo explica la autora, reemplaza la palabra “deficiencias” “discapacidad” “minusvalía” cuya connotación negativa aludía a las características de un ser humano. Véase en: Palacios, Agustina y Romañach. 2007. “El modelo de la diversidad: La Bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional”. 34-5.

debates sobre inclusión y punto nodal de esta investigación. Se analiza la educación dual -especial y ordinaria- a partir del principio de normalización producto de los movimientos integracionistas de la década de los sesenta y finalmente se presenta las diversas comprensiones acerca del concepto de inclusión.

1. Antecedentes

En la actualidad la tendencia en política educativa comprende a la inclusión como un concepto que reconoce las diferencias y los derechos de todas las personas a una educación de calidad. Se basa en principios y criterios de inclusión social, los cuales buscan el reconocimiento del otro como igual (EC 2008).³ Sin embargo, no siempre fue así, anteriormente, la educación se articulaba bajo una lógica que entendía a los sujetos desde una perspectiva de normalidad (Chiner 2011; García y Fernández 2005). Para Casado y Egea (citado en García y Fernández 2005) el ser humano tiende a etiquetar a las cosas, ideas, objetos. En este etiquetar aparecen los sujetos social e históricamente excluidos, los discapacitados o personas con discapacidad. Sujetos que a través de la historia han sido negados e invisibilizados y que, posteriormente, han pasado a formar parte de los procesos de normalización, integración y ahora de inclusión.

Es ampliamente reconocido que en la antigüedad las personas con discapacidad fueron considerados seres deshumanizados. Ya desde el nacimiento de la civilización occidental, en Grecia y Roma las personas con discapacidad fueron sujetos de exclusión y negación (Chiner 2011; Palacios 2012; Vergara 2002). Como señala Palacios (2002) esta exclusión estuvo relacionada, primero a justificaciones religiosas, ya que se les consideraba como el resultado del pecado o del castigo de los dioses y segundo a justificaciones productivas, que entendía que su presencia no era un aporte para el desarrollo de la sociedad griega de aquel momento.

A finales del siglo XIX en Europa van surgiendo instituciones cuya función era proteger aquello que se consideraba como normal. A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX aparecieron las primeras instituciones de carácter asistencial. Instituciones enfocadas en tratar enfermedades y anomalías específicas. En Alemania, Inglaterra y

³ En la constitución del Ecuador del 2008, Art. 341 señala: “El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad”.

Estados Unidos emergieron los primeros centros educativos especializados. Instituciones que se generalizaron en el mundo a partir de la Segunda Guerra Mundial (Chiner 2011; Palacios 2012). Centros que fueron creadas con el afán de rehabilitar a las personas con discapacidad para su integración social.

Hasta la mitad del siglo XX las personas con enfermedades mentales, limitaciones intelectuales o epilepsia eran consideradas como peligrosas, ya que atentaban contra la salud de las futuras generaciones. La finalidad de este tipo de centros era conseguir la cura, la adaptación de las personas con discapacidad o su cambio conductual (Palacios 2012). Por tanto, las políticas de asistencia se enfocaron en la atención sanitaria y médica, a diferencia de las políticas de prescindencia que buscaron la eliminación o la marginación de las personas con discapacidad.

2. Educación especial e integración escolar: Una mirada desde Occidente

El acceso a la educación y la obligatoriedad de la enseñanza de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX fueron factores determinantes para el nacimiento de la educación especial como un modelo paralelo a la educación formal tradicional ordinaria en los países industrializados. Estos factores permitieron el apareamiento de un sistema de educación especial enfocada en la rehabilitación y la integración social. Esto provocado por un incremento sustancial de alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje en las aulas del sistema educativo ordinario.

Este incremento que se dio en Europa y otros países del norte en función a un cambio socio económico a raíz de la profundización de la revolución industrial y que requería de un nivel básico de educación de las clases sociales trabajadoras, por lo que se amplió drásticamente el acceso a la educación que anteriormente estaba destinada a las élites y grupos religiosos. Este incremento devino, primero en la clasificación de los alumnos según su diversidad funcional y segundo, en la asignación de clases ordinarias y especiales, dio paso a la educación especial influida en modelos basados en la medicina, la psicología y el déficit (Arnaiz 2004; Chiner 2011). Por tanto, acceso y obligatoriedad fueron factores que permitieron el surgimiento de una educación dual, la que se mantuvo bajo los principios de normalización que dieron origen a las propuestas integracionistas décadas después.

La normalización se la entendía, en este contexto, como un principio de acción que buscaba que todas las personas con discapacidad accedieran a patrones y

condiciones de vida lo más parecidos a la ordinaria. Sin embargo, desde sus orígenes, estuvo relacionado a los discursos de normalidad/anormalidad, que contribuían a una distribución desigual del poder, cuya finalidad era privarles del derecho a ser diferentes (Slee 2007, citado en Chiner 2011, 45). Así, la normalización negaba las diferencias, al considerar a las personas con discapacidad como si debieran ser semejantes a las demás. De hecho, para Chiner (2011, 25): “el problema de fondo era que la normalización partía de un planteamiento inadecuado al reconocer la discapacidad como un rasgo anormal de las personas y no como una variación natural de las diferencias humanas”.

En sí, la educación especial a lo largo del siglo XX, para mantener vigente estos procesos de normalización, se mantuvo inscrita bajo parámetros médico psicométricos procedente de las ciencias empíricas. El desarrollo de las ciencias empíricas, especialmente en el campo de la medicina, produjo procesos excesivamente técnicos que influyeron en la clasificación de las personas con discapacidad que se encontraban no solo en el sistema educativo especial sino en el ordinario. Como se mencionó en párrafos anteriores, el devenir histórico de las personas con discapacidad que fueron incluidas en los sistemas de educación se relacionaba con anomalías de tipo auditiva, visual y en algunos casos mentales.

No obstante, con ayuda de las ciencias empíricas este espectro aumentó. Ahora las personas con discapacidades que formaban parte de la educación especial estaban vinculadas con otras características como autismo, dislexia, parálisis cerebral y trastornos comportamentales (Chiner 2011). Esto consolidó una educación segregadora que se regía bajo parámetros médico psicométricos que encontraba su sustento en los expertos (por ejemplo, médicos, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos). En base a estos criterios asumidos como medición científica, se va consolidando y aplicando programas educativos especializados de tipo funcional (Arnaiz 2004). La característica de tipo funcional porque, desde una mirada normalizadora e instrumental, tomaban como referente las “deficiencias” de las personas con discapacidad para su incorporación al sistema escolar, separando a los niños “normales” de los “anormales”.

Así, a partir de la década de los sesenta y setenta en un clima de transformación donde los derechos humanos y civiles influyen en aspectos económicos, políticos, sociales y educativos de la vida cotidiana (especialmente, a partir de la formulación de los DESC) aparecen movimientos sociales y civiles que cuestionan los procesos de exclusión que generaba la educación dual. Se comienza a gestar una nueva forma de entender a las personas con discapacidad y a reconocer las necesidades educativas

especiales de los niños, niñas y adolescentes. Los movimientos civiles suscitan cambios direccionados a la integración en la comunidad de las personas con discapacidad o personas con necesidades educativas especiales y por ende de la educación especial al sistema ordinario. Estos movimientos promovían los derechos de las minorías a no ser discriminadas y, sobre todo, a tomar conciencia de su forma de vida en la sociedad (Giné 2001, citado en Romero y Lauretti 2006). Otro factor importante, desde el surgimiento principalmente en Estados Unidos de los movimientos civiles, fue la demanda de los derechos a la educación de sus hijos y al acceso a la educación ordinaria de las personas con necesidades educativas especiales.

Como lo menciona Cardona (1996, citado en Chiner 2011, 21-2) existieron otros factores que permitieron este giro de una educación dual hacia la integración escolar tales como: a) la crisis mundial de la educación resultado de un alto coste de la enseñanza y a la baja calidad de la misma y b) una crisis ideológica sobre el sistema de educación especial cuyos logros y alcances no llegaron a los esperados. De este último factor se cuestiona el agrupamiento homogéneo, la etiquetación de los alumnos con necesidades educativas especiales que generaban procesos de exclusión y el retroceso en las técnicas y métodos de enseñanza de tipo conductual que la educación ordinaria en países del norte europeo había superado sustancialmente.

Finalmente, la propugnación de los principios de normalización, individualización e integración permitirían el desarrollo de políticas tendientes a la integración escolar (Chiner 2011; Leiva 2013; Rubio 2009). En este contexto, se considera al principio de normalización como un concepto clave en el desarrollo de las políticas integracionistas (Macotela 1999, citado en Romero 2006, 351). El término normalización fue acuñado por Bank Mikkelsen en 1969 y, posteriormente, fue difundido en los Estados Unidos por Wolfensberger. Este término se refería al grado de normalidad al que debían acceder las personas con retraso mental en los ámbitos educativo, social y laboral. Sin embargo, como principio de normalización fue utilizado por el sueco Nirje en 1969 y, al igual que Wolfensberger, su énfasis fue la aplicación, desde un enfoque cultural, de medios y métodos lo más normativos posibles, para que el comportamiento y las características de las personas con necesidades especiales fueran integrados a los ámbitos antes mencionados (Artavia y Cárdenas 2005, 2; Chiner 2011, 24).

Desde una mirada integracionista, el principio de normalización implicaba, en este momento histórico, aceptar al individuo tal como es. Este principio desplegaba la

aplicación de un nuevo modelo social, que a diferencia de los modelos de prescindencia y rehabilitación todavía vigentes (Palacios 2012) buscaba: en primer lugar, la aceptación del individuo, con sus deficiencias, frente a la sociedad. Esta aceptación basada en el reconocimiento de derechos humanos, accesibilidad a los servicios y recursos necesarios que posibiliten mejores condiciones de vida. Segundo, que los medios y condiciones para su normalización se adecuen a las personas con necesidades educativas especiales, es decir, no se trataba de un normalizar a las personas sino al entorno (Marín 2000, citado en Artavia y Cárdenas 2005, 3). No obstante, la normalización como principio por sí solo no tenía el alcance suficiente en las interacciones escolares de los sistemas de integración escolar, por esta razón Nirje planteó dos principios adicionales: el principio de individualización y el principio de sectorización o integración.

Los principios de individualización y sectorización permitieron el desarrollo de políticas y prácticas de normalización e integración escolar. Según Nirje (1968), para que las personas con discapacidades puedan llevar una vida normal o por lo menos algo parecida al resto de ciudadanos, primero tenían que integrarse al medio social y segundo, la normalización debía descentralizar los servicios relacionados a educación. (Artavia y Cárdenas 2005; Chiner 2011; Rubio 2009).

En este contexto, el principio de individualización de la enseñanza comprendía al sujeto como único. Este, a su vez, buscaba el respeto de las peculiaridades psicofísicas, pero además tomaba en cuenta factores relacionales como la historia familiar, el contexto socio-histórico, las condiciones socioeconómicas, entre otros. Por su parte, el principio de sectorización tomaba en cuenta el contexto familiar, personal, de residencia, con el fin de brindarles igualdad de oportunidades a las personas con discapacidades o personas con necesidades educativas especiales. El énfasis estaba en la accesibilidad de servicios según las necesidades de su comunidad (Artavia y Cárdenas 2005). De este modo, la integración según Artavia y Cárdenas (2005, 5) se la puede entender en tres niveles:

1. **La integración física o presencial:** Este tipo de integración ubicaba en el mismo marco material a las personas con discapacidad con otras que no tenían discapacidad.
2. **La integración funcional:** Esta hacía referencia a la utilización de la infraestructura, espacios compartidos y servicios.

3. **La integración social:** Esta relacionaba la participación, incorporación y aceptación de las personas con discapacidad a los ámbitos cotidianos de la vida escolar, familiar y social.

No obstante, los principios filosóficos e ideológicos que fundamentaron la integración escolar surgieron como crítica al trato médico psicométrico que se le daba a la educación especial. Esta propuesta integradora que pretendía cuestionar y eliminar la segregación y la discriminación a partir de una educación individualizada, real y de atención a todos los alumnos (Luque 2009) tuvo fuertes críticas porque comprendía a la discapacidad como un rasgo anormal de las personas. Por tanto, la filosofía de la integración escolar continuó con el problema de la exclusión en la práctica (Chiner 2011).

En este sentido, la integración escolar en la praxis proponía, a partir de una mirada normalizadora, la incorporación funcional de las personas con discapacidad o personas con necesidades educativas especiales a los sistemas educativos comunes, ordinarios o normales sin tomar en cuenta sus diferencias. La preocupación de la escuela integradora pasaba por dos momentos. El primero, se centraba en los arreglos técnicos, pedagógicos y administrativos requeridos para ubicar a los alumnos con una determinada discapacidad en la escuela ordinaria. El segundo, se enfocaba en la adaptación del alumno integrado a una estructura escolar ya establecida, la misma que no se preocupaba por hacer cambios sustanciales (Norwich 2000, Armstrong y Barton 2008, citado en Larripa y Erausquin 2010, 167).

Complementando esta perspectiva, Oliver señala que la integración se desplegó en un marco cultural y político de discriminación hacia las personas con discapacidad, al considerarlas como sujetos diferentes e inferiores (Oliver 1987, citado en Arnaiz 2004, 5) ya que consideraba como referente para su inserción en los ámbitos educativo, social y cultural a las personas consideradas normales (Vergara 2002). Esta visión esencialista de la discapacidad explicada desde la normalidad, minimizaba el papel de la cultura, ya que promovía el tratamiento diferencial de la diversidad a partir de su enfermedad y buscaba la asimilación y el individualismo de las personas integradas al sistema escolar (García y Fernández 2005). Bajo estas circunstancias, irrumpe la educación inclusiva como crítica a aquella denominación de integración escolar.

3. Contexto en el que aparece la inclusión en América Latina y el Ecuador a partir de una mirada global

Paralelamente, mientras esto acontecía en los países industrializados, en América Latina, a partir de mediados del siglo XX, la preocupación de los Estados nacionales transitaba por desarrollar políticas y programas tendientes a la expansión del acceso a la educación pública. Entre 1950 y 1980, como lo señalan Ossenbach (2010), Tubino (2002) y Tedesco (2010) la característica que articuló este proceso de expansión educativa fue el incremento en la cobertura a la educación con el “fin de orientar el comportamiento de los actores sociales hacia metas racionalmente definidas” (Tedesco 2010, 36), en la cual la teoría del capital humano como sustento epistémico buscaba el desarrollo económico de las naciones emergentes. Estas políticas educativas aupadas por organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO y la OEA e implementadas por los Estados latinoamericanos, como lo señala Tubino (2002, 51) tuvieron como consecuencias primero el despliegue de una “educación asimilacionista y homogeneizante en términos culturales” y segundo, la ejecución de una “dudosa calidad educativa en términos pedagógicos”.

Complementando esta idea, Tedesco sostiene que esta mirada economicista, en la cual existía un alto interés por articular: educación, recursos humanos y crecimiento económico consideraba que el nivel educativo de las personas estaba asociado a su nivel de productividad. Desde esta perspectiva, la educación no se la entendía como un gasto social sino más bien como una inversión. Y concluye el autor, citando la metáfora del “casillero vacío” planteada por Fernando Fajnzylber, que ningún país de América Latina pudo cumplir con los objetivos de desarrollo que fueron trazados desde esta perspectiva como: crecimiento económico y equidad social (Tedesco 2010, 36-7).

No obstante, este modelo de educación fue decayendo a partir de la década de los ochenta. Como lo señala Ossenbach (2010) este ciclo desarrollista fue desplazado debido al fuerte descenso per cápita, los altos niveles de endeudamiento externo, el déficit fiscal y la inestabilidad política por la cual atravesaron todos los países de América Latina a principios de los ochenta, que llevó a implantar un sistema privatizado en el acceso a la educación. Esto devino en palabras de Tedesco (2010) primero en una expansión de la cobertura a la educación que promovía mecanismos de diferenciación, asociados al origen social y cultural de los alumnos y segundo a la segmentación del sistema educativo vinculada con su privatización. Esta última como producto de un

emergente aparato ideológico que apelaba al desarrollo de políticas de descentralización y al recorte de las prestaciones sociales por parte de los Estados latinoamericanos, dando como resultado el deterioro de la calidad del servicio de los sistemas educativos.

A comienzos de la década de los noventa, las políticas, programas y proyectos educativos se enmarcaron en una ola de transformaciones a nivel planetario. En América Latina se vivió una época de constantes reformismos articuladas bajo la lógica del neoliberalismo, la cual buscaba la descentralización y la autonomía institucional de la educación desde una perspectiva de mercado. Esta perspectiva articulaba por un lado aspectos administrativos, financieros y presupuestarios y por otro lado aspectos pedagógicos. Esta última dio como resultado la disminución del docente como actor clave en la transformación educativa (Tedesco 2010). Todas estas reformas impulsadas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (Ossenbach 2010). Sin embargo, a nivel mundial la década de los noventa inició con un optimismo que reconfiguraba, replanteaba y refundaba la así llamada calidad de la educación que hasta ese momento le era esquiva a la mayoría de las poblaciones del mundo. Toda esta reestructuración de la educación partía de una serie de consensos entre los diferentes actores sociales del mundo, que coincidían en desarrollar una *Educación para todos*.⁴

En concomitancia con los complejos procesos por los cuales atravesaba Latinoamérica, en la década de los noventa, emerge una nueva forma de entender y comprender la educación. Tal propuesta se instala en los diferentes marcos legales de los distintos países del mundo y que promovían una educación más justa, equitativa e inclusiva. En este contexto, la filosofía de la inclusión educativa tomó fuerza y se enfocó en el desarrollo de políticas fundamentadas en la premisa de una educación para todos. Amparada en la idea de educación como derecho en lo jurídico que tuvo sus orígenes en la modernidad y, posteriormente, como derecho social apareció inscrita en la Declaración Universal de los Derechos Humanos,⁵ promulgada en el seno de las Naciones Unidas en 1948 (Valenciano 2009, 14). En este momento histórico, los

⁴ Véase en: Unesco (1990), “Declaración Mundial sobre Educación para todos y el marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del aprendizaje”, 19-24.

⁵ Declaración de los Derechos Humanos (1948), el artículo 26 dice: “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Citado en: Valenciano (2009), “Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Aspectos claves de la educación inclusiva”, 14.

Estados modernos identificaron a la educación como un servicio que hacía que cada ciudadano sea sujeto de derecho y sujeto de responsabilidad. Por consiguiente, la educación no se consideraba como un privilegio de unos pocos, sino como un derecho cuya finalidad era el desarrollo personal y social de todas las personas (Valenciano 2009).

Esta declaración dio paso a la consecución y profundización de otros derechos (a la vida, a la integridad personal, libertad individual y de expresión entre otros) planteados diversos foros.⁶ De esta manera en la década de los noventa se empieza a gestar todo un movimiento inclusivo,⁷ que recogía y articulaba todos los avances, logros y desarrollos hasta ahí obtenidos por la sociedad civil y los movimientos sociales en materia de política educativa y que buscaban asegurar el acceso a la educación básica de todas las personas.

La educación para todas las personas nace a partir de la reestructuración y creación de nuevas políticas educativas para incluir a las personas en una sociedad más justa y equitativa. A inicios de la década de los noventa del siglo pasado, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizado en Jomtiem en 1990, Tailandia, se creó la Comisión Interagencial con el fin de re-estructurar ciertas políticas que impedían el acceso a la educación en muchos países del mundo. Lo que se buscaba en este foro era un cambio estructural, tanto en recursos como en aspectos curriculares, tendientes a la transformación del sistema escolar en su totalidad. A partir de una visión amplia del problema se buscaba reducir los procesos de exclusión experimentados por los grupos en desventaja. Años más tarde, la UNESCO, presenta el informe de la Declaración de Salamanca de 1994, en el cual declaraba que la educación para todos todavía no era una realidad y luego por primera vez se visualizó a la diferencia como algo normal (Valenciano 2009). Cabe resaltar que en ambas declaraciones el foco principal de análisis fueron las personas con necesidades educativas especiales.

⁶ Algunos de los foros realizados podemos anotar los siguientes: “la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997)”. Citado en: Unesco (2000), “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Declaración de Dakar”.

⁷ En Estados Unidos emerge el “movimiento de derechos de las personas con discapacidad” que devino en el movimiento de vida independiente cuyo objetivo estaba encaminada en la desmedicalización y desinstitucionalización de las personas con discapacidad. Ver en: Palacios (2012), “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, 107-8.

En el Foro Mundial sobre Educación en Dakar (2000) en el documento final expuesto por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, se enuncia que la educación es “un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje” (Unesco 2000, párr. 6).

Este marco de acción profundizó, reestructuró y creó nuevas políticas cuya finalidad se enfocaba en una educación para todos los ciudadanos y todas las sociedades. Los objetivos planteados en esta declaración que son una continuación de los expuestos en Jomtien (1990) proponía una educación integral que cobijaba a niños, niñas, jóvenes, adultos, grupos humanos en situaciones difíciles y los grupos social e históricamente excluidos.⁸ Sin embargo, la educación para personas con discapacidad todavía se encontraba como un desafío pendiente para los siguientes 15 años.

Los procesos de inclusión educativa continuaron gestándose ya no solo en los grandes centros de poder sino en la periferia. América Latina no fue la excepción y en ella se realizaron varios encuentros relacionados con la Educación para todos. En la región, la educación inclusiva se realizó en diversos foros en los cuales se plasmaron nuevas políticas educativas. Luego de la Declaración de Dakar, se celebró el foro de la Habana Cuba en el año 2002, en este foro se detallaban las limitaciones que cada país había experimentado (recursos, gobiernos, historias y culturas) al momento de implementar dichas políticas tendientes a satisfacer el imperativo de una Educación para todos. Finalmente, el producto de esta reunión fue el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (Valenciano 2009).

A esta le sucedió la Declaración de Buenos Aires en el 2007 conocida como la PRELAC II, en la cual a partir de informes detallados,⁹ nuevamente, se ratificaba la necesidad de intensificar los esfuerzos por una Educación para todos. En este foro

⁸ “Grupos étnicos minoritarios, las poblaciones que habitan lugares remotos, las personas desplazadas, las personas afectadas por trastornos civiles o situaciones de emergencia, los niños que trabajan y las personas con discapacidades, sean físicas, intelectuales o emocionales. Cabe señalar que uno de los desafíos pendientes en esta declaración estaba “aumentar la visibilidad de las personas con discapacidades y otros grupos desfavorecidos”. Tomado de: Unesco. 2000. “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Declaración de Dakar”.

⁹ Entre las resoluciones a tomar en cuenta están puntos los 2 y 3 presentes en el informe: “Punto 2. Que nos comprometemos a velar por que el Estado sea el garante y regulador del derecho a una educación de calidad para todos, promoviendo consensos nacionales por la educación, formulando políticas con visión de largo plazo y con participación social [...] Punto 3. [...] es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales que enfrenten las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos”. Tomado de: Valenciano, G. 2009. “Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Aspectos claves de la educación inclusiva”, 19.

intervinieron los ministros de educación de todos los gobiernos participantes bajo el imperativo que la educación es un bien público, un derecho fundamental y una responsabilidad social (Valenciano 2009). Bajo esta mirada deontológica tendiente a concretar una escuela para todos basados en principios de igualdad de oportunidades, equidad, respeto a la diversidad, justicia social, entre otros, la educación inclusiva aparece como un eje transversal en la mayoría de las constituciones de los países de América Latina y Ecuador no fue la excepción.

De hecho, el 15 de abril de 2007, bajo consulta popular, el pueblo eligió a 130 asambleístas que serían los encargados en redactar la nueva Constitución del Ecuador. El 24 de julio del 2008 con un total de 94 votos, la asamblea de Montecristi aprobó el nuevo texto constitucional, ese mismo año, el 20 de octubre fue publicado en el registro oficial. En la sección sexta, personas con discapacidad artículo 47 numeral 7 y 8, y en el artículo 48 numeral 1, aparecieron los primeros discursos sobre inclusión y educación. A partir de este acontecimiento empieza a desarrollarse un significativo incremento de políticas educativas fundamentadas en discursos inclusivistas presentes en el marco legal ecuatoriano, en acuerdos e informes: la constitución de 2008, El Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, La Ley y Reglamento de Discapacidades, La Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011 (LOEI), El Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, Acuerdo Ministerial 295-13 Normativa para atención a estudiantes con NEE, Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Este punto se lo analizará con mayor detalle en los capítulos segundo y tercero.

4. Comprensiones y enfoques teóricos acerca de la inclusión en educación

Como se ha mencionado hasta ahora, los cambios que provocaron el desarrollo de nuevas políticas educativas por parte de los gobiernos del mundo en aspectos relacionados a una educación equitativa, participativa e inclusiva de las personas con discapacidad, parte de esa mirada ética y jurídica con la que se ha visto rodeada las diferencias. Esta perspectiva que surgió de un proceso que inició en 1948 y se profundizó en la década de los noventa del siglo pasado a partir de varias declaraciones, acuerdos e informes a nivel planetario, han desarrollado una definición de inclusión, primero de tipo polisémica, ya que por su complejidad ha tenido diferentes acepciones, concluyendo que no existe una definición universal del término (Chiner 2011; Dueñas 2010; Gutiérrez, Jenaro y Martín, 2014). Segundo de tipo poliédrica, tal como lo señala

Echeita (2013, 10) la inclusión educativa “hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad”.

Entonces, si la inclusión educativa es un concepto polisémico y poliédrico, por lo tanto es necesario visualizar los varios ámbitos de acción desde los cuales se comprende a la inclusión. A continuación, a partir de una revisión de la literatura, proponemos cinco ámbitos de acción o perspectivas en los cuales se ha enfocado la inclusión y que posteriormente nos permitirán situar el concepto de inclusión aplicado en nuestro país.

- **Inclusión y derechos humanos:** La inclusión es un proceso que garantiza la aplicación de los derechos humanos. En este ámbito la inclusión se la comprende como un valor a priori que las personas poseen y que los Estados a través de los sistemas educativos deben promover acciones que fomenten la aceptación y participación de todas las personas. Por tanto, la inclusión es la aceptación implícita de la diversidad en una comunidad o escuela. Los reconoce y los valora por su contribución, de esta manera enfatiza en el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad (Serra 2000, Farrel 2001, citado en Dueñas 2010, 362).
- **Inclusión y comunidad:** La inclusión es un proceso enfocado en la construcción de comunidades de aprendizaje. Esta visión como lo señalan Booth y Ainscow (1998, citado en Booth et al. 2015; Chiner 2011; Dueñas 2010) se enfoca en la participación activa de los alumnos en la construcción de los currículos, las comunidades y la cultura. Por tanto, su finalidad es desarrollar procesos que permitan la construcción de comunidades de aprendizaje (Stainback y Stainback 1992, citado en Dueñas 2010).
- **Inclusión, acceso y adecuación:** La inclusión es un proceso que garantiza el acceso a la escolarización de todas las personas. Esta visión instrumental sobre la inclusión toma en cuenta las modificaciones o adaptaciones realizadas a los recursos, materiales, instalaciones y al currículo para que el alumno contribuya con la sociedad una vez que este inmerso. Así lo afirman Lipsky y Gartner (1999, 763, citado en Dueñas 2010, 363) la inclusión “es la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas

complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales”.

- **Inclusión y escolarización:** La inclusión tiene como objetivo fundamental cumplir con el acceso a la educación como derecho universal. Como lo señala Dueñas (2010, 362) parafraseando a Mittler (2000) la inclusión “es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven”.
- **Inclusión y prácticas éticas:** La inclusión es un proceso que reconoce las diferencias y pone en jaque la cuestión del otro. Esta visión ética cuestiona los procesos de discriminación expresados a partir de la implementación de las políticas de inserción o integración vigentes en los sistemas educativos. Desde una posición política crítica transparenta las prácticas excluyentes subyacentes en la educación que tienen como finalidad categorizar, clasificar y etiquetar a las diferencias (Skliar 2015b, 2010, 2008, 2015a, 2005a, 2002, 2005b). Para Echeita (2013, 10) “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”. Como lo señala Skliar (2005b) la inclusión no debe mirar a las diferencias como algo que tiene que ser completado, sino reconocer que todos somos incompletos, “en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario” (13).

En esta multiplicidad conceptual, algunos teóricos consideran que la inclusión en educación debe tener claridad al formularse en la política educativa de cada país. Esto porque su significado es diferente en cada uno de los países y no se reduce solo a las personas con discapacidad, asimismo, no se debe considerar como un concepto unívoco sino hay que entenderlo y analizarlo desde una amplia gama de discusiones, debates y discursos, por esta razón se habla de inclusiones en plural (Booth, citado en Arnaiz 2019, 6). De hecho, para Arnaiz (2012, 28) la educación inclusiva nace “con la finalidad de combatir la exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica que actualmente sufren muchas personas en nuestro planeta”.

Dado que el concepto acoge a otros grupos humanos, de diferencias culturales, sociales y de aprendizaje (Meza 2010) se requiere tomar en cuenta que el concepto de inclusión adapte a la sociedad según las necesidades y características individuales de

todos los miembros de la comunidad y no al contrario (Almeida y Castiñeras 2009). En este contexto, la inclusión busca eliminar las barreras de discriminación a partir de cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos, la participación de los alumnos en todos los ámbitos de la vida escolar (Ainscow 1999, citado en Gutiérrez, Jenaro y Martín 2014, 187) Por tanto, como lo señala Dyson esta multiplicidad conceptual debe descender con claridad en los discursos de inclusión presentes en la política educativa, y es puntual al decir que la política educativa tiene que precisar el concepto de inclusión que desea promover (Dyson 2001, citado en Arnaiz 2004, 6).

De esta manera, Dyson, (citado en Arnaiz 2004, 7-9) desde una perspectiva institucional que hace hincapié en la organización, plantea cuatro tipos de inclusión que se debería tomar en cuenta para la creación y el análisis de políticas educativas.

1. **La inclusión como colocación.** Este tipo se enfoca en el emplazamiento y se centra en el acceso a la educación, a partir del respeto a los derechos civiles intenta eliminar las barreras físicas, sociales y culturales específicamente por la cual atraviesan los alumnos con necesidades educativas especiales.
2. **La inclusión como educación para todos.** Esta se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades enmarcada en un contexto de respeto por los derechos humanos y su objetivo es que los sistemas escolares respondan a la amplia variedad de características y necesidades del alumnado, especialmente de las personas social e históricamente marginados.
3. **La inclusión como participación.** Esta se enfoca en el pluralismo no como una forma de ejercer la diferencia para ser aislado sino bajo un sentimiento de compartir y de pertenecer en una comunidad.
4. **La inclusión social.** Esta no solo entiende a la inclusión en el ámbito educativo sino también laboral, a partir de una participación en el mercado laboral competitivo.

Esta propuesta planteada por Dyson nos permite comprender cómo la inclusión, a partir de la metáfora del péndulo, va progresando según el nivel de compromiso, desde lo declarativo hacia una transformación social. Lo anterior, con el fin de que los diferentes actores sociales, instituciones, organismos nacionales e internacionales y Estados asuman una posición al momento de desarrollar marcos legales y políticas

educativas tendientes a la inclusión educativa. Esta propuesta permite evidenciar en qué nivel de compromiso se instalarían los diferentes discursos sobre inclusión formulados por los Estados en sus marcos normativos en general y en sus políticas educativas en particular.

En sí, todas estas definiciones y tipologías se articulan en una sola idea el compromiso por construir una sociedad más justa, equitativa y participativa. Este discurso inclusivo debe plantear una mirada alternativa a las cuestiones referentes a la discapacidad que estuvieron insertas en prácticas discriminatorias heredadas de una ideología integracionista (Vlachauou 1999, citado en Arnaiz, 2004). Somos reiterativos al decir que los procesos de inclusión parten de la creación de políticas educativas tendientes a mejorar la calidad de vida de los grupos social e históricamente excluidos, marginados e invisibilizados. En definitiva, no está en proponer y peor aún en desarrollar ambiguas políticas de discriminación positiva o políticas de inserción, que categorizan a las poblaciones y luego las encierra en un espacio vallado (Castell 2004, citado en Echeita 2013, 10).

5. La cuestión del otro y la inclusión

Estas políticas, entonces, serán inclusivas si y solo si superen la visión integracionista planteada a finales del siglo pasado y que aún siguen vigentes, tanto en los discursos de política educativa como en las acciones desplegadas, a partir de esta retórica, en las aulas. Tales políticas integracionistas naturalizaron constructos como normal/anormal, educación especial/educación ordinaria, mismidad/otredad y que buscaban la asimilación de las diferencias a los sistemas educativos regulares.

En este contexto, siguiendo la huella dejada por (Skliar 2005a) creemos que el objetivo de la inclusión es desmitificar la idea de lo normal entendido como la “justa medida”. Este constructo ha sido utilizado como pretexto para desarrollar mecanismos de normalización, homogenización y estandarización que, en palabras Skliar (2005a, 23), “no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras”.

Estos procesos de normalización desplegados en las aulas so pretexto de una educación inclusiva han pensado la cuestión del otro a partir de dos miradas. Una que trata el problema desde la noción de anormalidad y otra a partir de la normalidad. Como lo señala Skliar (2005a) la primera, mediante evidencias científicas y académicas,

pretende vigilar los posibles desvíos, describir detalladamente lo patológico y sospecha de toda deficiencia, mientras que la segunda, en cambio se posiciona como el referente único e indiscutible que debe seguir la educación.

Producto de esta problemática la educación se ha enfocado, con cierta obsesión, en señalar a los diferentes, los extraños en resumen a los “anormales” (Skliar 2002, 2008, 2010, 2015a, 2005a, 2005b). Los diferentes, como lo señala Skliar (2005b, 23) “obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar diferencialismo, esto es una actitud –sin dudas racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias”. Entonces, la inclusión no es otra cosa que reconocer y respetar las diferencias. La pregunta que salta inmediatamente es: ¿Cómo reconocer y respetar las diferencias sin incurrir en prácticas y acciones discriminatorias?

Concordamos con Echeita (2013, 10), el cual menciona que la aspiración de una educación inclusiva está en comprender que todo el mundo: niño, jóvenes, adultos, niños y niñas con discapacidad, minorías étnicas inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna, entre otros desean ser reconocidos, esto es comprendidos en sus propios lugares de referencia. Para Echeita y Simón (2003, 6) “hay que modificar nuestras creencias implícitas al respecto [...] mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con nuestros valores declarados”.

Por tanto, para que se cumplan los discursos de inclusión en educación presentes en la política educativa se requieren tres aspectos: primero, no debe generar una disociación entre teoría y práctica, segundo el concepto de inclusión que fundamenta la política educativa debe ser claro y tercero, el marco teórico y legal no deben generar procesos de discriminación, marginación o exclusión a partir de representaciones normalizadoras o integracionistas (Echeita 2013; Skliar 2015b, 2005a).

En resumen, los procesos de inclusión en el devenir histórico de occidente han pasado por la aplicación de modelos, perspectivas y políticas que han girado en torno al concepto de normalidad. A partir de lo que se ha entendido, históricamente, como normal, el tratamiento de los grupos social e históricamente excluidos, en particular de las personas con discapacidad ha transitado por momentos de eliminación, exclusión, rehabilitación, normalización, integración e inclusión. Este último término entendido

como una superación total de las anteriores ha buscado que los grupos de personas discriminadas, marginadas y excluidas de la sociedad, en la actualidad, mejoren su calidad de vida, a partir de un trato justo y equitativo, que parte del reconocimiento y despliegue de derechos que entiende al ser humano desde una multiplicidad. Sin embargo, estos procesos nacieron de cambios estructurales y mentales que se dieron en periodos en los cuales los grupos sociales tomaron conciencia de la existencia del otro, en particular aupado por los movimientos sociales y civiles. Estos procesos han permitido dar un giro deontológico y ético en materia de reconocimiento de derechos y responsabilidades, no solo de los grupos antes mencionados sino de la sociedad en su totalidad.

No obstante, la evolución del concepto de inclusión, como lo han mencionado deferentes teóricos, se la debe entender a partir de una multiplicidad de miradas que representen las experiencias propias y compartidas de diversas realidades. De ahí que para la aplicación de políticas educativas inclusivas su fundamentación teórica deba ser clara y coherente. Hay que tomar en cuenta que una política de este tipo no debe generar de manera consciente o inconsciente procesos de discriminación, marginación o exclusión, ya que esta caería en el territorio de la integración escolar, es decir, en una práctica en la que se accede pero se vuelve a excluir. Si bien es cierto que la creación de políticas educativas inclusivas ha desarrollado una gran cantidad de literatura esto denotaría que las sociedades son cada vez más incluyentes, sin embargo, el incremento de marcos legales más inclusivos no deviene de manera inferencial en prácticas inclusivas.

Entonces el debate sobre los procesos de inclusión todavía se está cuajando, el creciente énfasis en la promoción de políticas educativas inclusivas que, por un lado, ha demostrado el interés por realizar cambios estructurales y mentales en todas las sociedades que comparten este ideal inclusivo que promete una sociedad más justa, equitativa y participativa. No obstante, por otro lado, la extensa literatura permite vislumbrar que la metáfora del péndulo, sobre este tema en particular, todavía se mueve entre normalización, integración e inclusión.

Capítulo segundo

Integración escolar e inclusión educativa: Una perspectiva compartida en el Ecuador de 1996-2011

La inclusión en educación como objeto de estudio ha sido un problema social tratado por diferentes organismos a nivel mundial, regional y local (Dueñas 2010). En este marco, la inclusión se la ha considerado como una perspectiva discursiva que busca la construcción de una sociedad más justa y equitativa en la cual participen todos los ciudadanos (Hernández y Velásquez 2016). Para Skliar esta discursiva se ha visto influida por una fuerte presencia bibliográfica y asistencia técnica de países europeos como España, Inglaterra y por los Estados Unidos. No obstante, como se describió en el capítulo anterior, estos discursos y prácticas integracionistas en América Latina son recientes y tienen su origen en la década de los noventa del siglo pasado en concomitancia con la aplicación de políticas neoliberales (Skliar 2015b).

Estas iniciativas y estrategias políticas fueron regentadas y aupadas, en aquel momento, por el Banco Mundial y tenían como objetivo el fortalecimiento de la oferta y el acceso a una educación de calidad, de los grupos excluidos, especialmente de poblaciones indígenas bajo una lógica en la cual la educación estaba yuxtapuesta a reformas económicas e institucionales (Arcos 2008).

En el Ecuador, a partir de la constitución de Montecristi del 2008, empiezan a aparecer con mayor fuerza políticas educativas cuyo propósito era reconocer los derechos de todas las personas, sobre la cual, en específico sobre el derecho a la educación, se han definido normativas, acuerdos y se han expedido leyes que buscaban la implementación del concepto de inclusión en el sistema educativo para integrar a los grupos social e históricamente excluidos.

Sin embargo, la realidad respecto a los procesos de inclusión, teorías y políticas públicas, muestran graves fracturas entre los objetivos, políticas y prácticas que subyacen en una falta de claridad en lo que es la inclusión, pues siguen existiendo barreras estructurales y culturales que dificultan proponer acciones encaminadas a verdaderas prácticas de educación inclusiva (Escudero y Martínez 2011, citado en Hernández y Tobón 2016).

1. Metodología

En este contexto, el siguiente capítulo tiene como objetivo analizar el concepto de inclusión su origen, utilización y cambios en el marco legal y los discursos de política educativa en el Ecuador desde 1996-2016, en concordancia con la pregunta que guía esta investigación: ¿Cómo se expresa el concepto de inclusión en los discursos presentes en el marco legal y la política educativa del Ecuador de 1996 al 2016? Este análisis se lo realiza en dos momentos, uno antes y otro después del año 2011, en el cual el concepto de inclusión se instala de manera explícita en el marco legal ecuatoriano, específicamente en los discursos relacionados a la política educativa.

Un primer momento, se analiza la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 tercera edición y el Plan Decenal de Educación (PNE) de 2006 y luego, un segundo momento, en el cual se hace un análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI) del 2011 y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC). Esto con el fin de identificar continuidades y diferenciar y contrastar los posibles cambios del concepto de inclusión en los discursos de política educativa en el Ecuador. En cada uno de los análisis se presentan los antecedentes que permitieron el apareamiento y la inserción de estas políticas en el sistema educativo ecuatoriano desde un enfoque socio histórico. Estos dos momentos se definieron a partir de dos criterios: -temático- se abracaron los documentos que mostraban los propósitos del Estado ecuatoriano sobre la educación en general y la inclusión educativa en particular -y temporal- se consideraron los documentos legales, curriculares y pedagógicos que han reglamentado la educación en el Ecuador de 1996 al 2016.

Para el desarrollo de este estudio se recurrió a la sistematización y el análisis de un corpus que toma en cuenta para el primer momento: presentaciones, objetivos, políticas y metas, enunciados en los documentos de análisis de las políticas educativas. En un segundo momento se recogieron en cambio: 37 principios, 28 fines, 8 artículos y 3 documentos individuales de adaptaciones curriculares (DIAC). Para el análisis de los DIAC primero se ha solicitado la autorización de las autoridades, tanto de la rectora como del coordinador del Departamento de Consejería Educativa (DECE) de una institución educativa fiscal mixta del norte de Quito. Dicha institución cuenta con una trayectoria de más de ochenta años al servicio de la educación y que junto a colegios como la Unidad Educativa Eugenio Espejo o el Colegio Simón Bolívar tradicionalmente

se han enfocado en la formación de *alumnas*. Esto con el fin de visualizar las acciones afirmativas planteadas en el marco legal que norman la educación en el país, utilizando los siguientes elementos de análisis: datos relevantes del contexto escolar, áreas evaluadas, conclusiones y recomendaciones.

Este estudio se instala dentro del paradigma interpretativo y su enfoque es cualitativo. Cabe señalar que un enfoque cualitativo permite rastrear diversos aspectos de la realidad social (Hernández y Velásquez 2016, 495) ya que “cruza diferentes disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas a partir de la interconexión de términos, conceptos y presupuestos que se adhieren flexiblemente a las necesidades del estudio” (Galeano 2004, 78 citado en Hernández y Velásquez 2016, 495).

Dentro de este enfoque se ha preferido la perspectiva del Análisis crítico del discurso, para esto se han tomado los aporte de Teun Van Dijk cuya perspectiva se centra en la relación entre discurso y contexto socio-político. Este autor considera que los discursos cumplen con una doble función, primero intervienen en las creencias de las personas y segundo el discurso contribuye al cambio e influye en las situaciones sociales (Van Dijk 2009, 23-5 citado en Hernández y Velásquez 2016). Por tanto, el análisis crítico del discurso va más allá de los límites de una frase, acción e interacción que puede desarrollar el lenguaje en un contexto. De hecho para el autor lenguaje y el discurso, a partir de esta perspectiva, pueden mostrar estructuras y procesos políticos, culturales e históricos y provee de bases para la explicación de una investigación (Soler 2011; Hernández y Velásquez 2016).

En esta perspectiva, los conceptos que guían el análisis crítico del discurso son “poder” e “ideología” (Soler 2011). Para Van Dijk (1998, 21 citado en Soler 2011, 78) el poder se lo comprende como el control de una institución o persona sobre otra y la ideología “como la base de las representaciones sociales compartidas por miembros de un grupo humano o sociedad”. Bajo este criterio, el ACD considera que toda estructura discursiva es una “estructura ideológica” ya que pone en juego una serie de “ideologías subyacentes” que buscan la persuasión del grupo a quien va dirigido. A este juego subyacente de ideologías se lo denominan “estrategias discursivas” (Soler 2011; Hernández y Velásquez 2016).

Finalmente, para situar de manera crítica el concepto de inclusión en el marco legal ecuatoriana, esta investigación se apoya en las propuestas planteadas por los teóricos de la inclusión revisados en el capítulo primero, en particular las propuestas realizadas por Dyson, Echeita y Skliar acerca de las nociones de inclusión y diferencias.

2. Desarrollo del análisis de la Reforma Curricular para la Educación Básica 1996: Antecedentes

El siguiente apartado tiene como objetivo hacer una aproximación contextualizada del modelo socio histórico en el cual se gestó la Reforma Curricular para la Educación Básica 1996 mediante los aportes de Tedesco y Ossenbach. Ambos autores concuerdan que la educación en América Latina y, por ende en Ecuador, fue el instrumento mediante el cual el Estado modeló el tipo de ciudadano que deseaba producir en momentos históricos en los cuales la comunidad internacional influyó en el desarrollo de políticas educativas y que buscaban insertar a los países que estaban por fuera del centro hegemónico a los privilegios del mundo moderno.

La historia de la educación en América Latina y en particular en el Ecuador, según Tedesco (2010) ha transcurrido a partir de tres modelos, cuyas variables definieron la relación entre educación, sociedad y el Estado en momentos históricos bien delimitados. El recorrido histórico de la educación, que oscilaba entre el siglo XIX y el siglo XX, se fundamentó a partir de tres modelos cuyas variables fueron de tipo político, económico y de mercado. El autor describe que estos tres momentos tuvieron como objetivo constituir a la educación como un pilar articulador fundamental en la construcción de ciudadanos y sujetos productivos capaces de aportar al desarrollo de los Estados nacionales.

A partir de finales del siglo XIX hasta inicios del siglo XX, aparece un primer momento, en el cual la educación parte de una variable política cuyo proceso fue la homogenización cultural de los ciudadanos (Tedesco 2010). Para cumplir con esta meta, los Estados aplicaron dos estrategias: la primera, relacionada con la universalización de la enseñanza básica, cuyo objetivo era la construcción de una identidad nacional y la segunda relacionada con la formación de las nuevas elites (Tedesco 2010).

En esta variable la educación buscaba la regeneración de la población producto de un déficit de la civilización. No obstante, en países en los cuales las poblaciones contaban con grandes grupos poblacionales de comunidades indígenas tales: como Colombia, Perú, Ecuador y Guatemala, estos procesos se vieron limitados y el proyecto transitó como un mecanismo de exclusión en la cual estas mayorías perdían los

derechos civiles y políticos¹⁰. Como lo mencionan Touraine y Dubet (2009, citado en Tedesco 2010, 33) la educación no pudo desarrollar procesos de integración ni cohesión social de estos grupos social e históricamente excluidos.

La educación en un segundo momento, que transcurre de inicios hasta mediados del siglo XX, se fundamentó en la producción de recursos humanos. Una vez agotado el discurso regenerador-civilizador, los Estados nacionales, luego de la posguerra, apuntaron una vez más hacia la educación como el elemento articulador del desarrollo de las naciones, apoyados en los recientes planteamientos teóricos que hacían referencia a los seres humanos como recursos humanos productivos (Ossenbach 2010; Tedesco 2010; Tubino 2002). La teoría del capital humano permitió que los Estados nacionales miraran a la educación como un medio para alcanzar el desarrollo.

Bajo el proyecto de desarrollo, la modernización del Estado que antes estaba en manos de las elites ilustradas pasaron a manos de los grupos económicos y productivos, esto hizo que los Estados latinoamericanos invirtieran más educación, empero como lo menciona Tedesco (2010) esto se vio limitado por factores como depredación de los recursos naturales, inflación y endeudamiento externo de los países latinoamericanos que décadas más tarde darían como resultado un nuevo modelo cuya variable estuvo articulada por el mercado.

En este momento histórico, de mediados del siglo XX, en el Ecuador, para Gabriela Ossenbach (2010) la educación ocurría en un reformismo social nacionalista auspiciada por organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO y la OEA. Organismos que intervinieron en los Estados latinoamericanos, entre ellos el Ecuador, para desplegar políticas encaminadas al desarrollo económico de las naciones del tercer mundo. Cabe señalar que estas políticas educativas, regentadas bajo la lógica de la teoría del capital humano, permitieron el desarrollo de reformas educativas (Ossenbach 2010; Tedesco 2010). Estas reformas que se gestaron como consecuencia de la bonanza económica que vivió en el país a mediados de los cincuenta gracias a las exportaciones bananeras y que posteriormente mejoró, en 1972, con las explotaciones petroleras (Ossenbach 2010).

Es en este contexto histórico educativo, a mediados del siglo XX, aparece la educación para personas con discapacidad en el Ecuador. Según el Ministerio de Educación (2011), un primer momento, se dio a inicios de la década de los cuarenta

¹⁰ Derechos como a la educación, al sufragio universal e igualitario, a la libertad, al pluralismo, entre otros derechos. Citado en: Tedesco. 2010. "Educación y sociedad en América Latina", 32-3.

regentado por padres de familia y organizaciones particulares que buscaban la atención de sus hijos con alguna discapacidad. Desde el Ministerio de Educación en el 2011, se describe que esta educación estuvo enmarcada bajo una lógica de caridad y beneficencia de tipo asistencial y privada, que no contaba con la intervención del Estado ecuatoriano. No obstante, a mediados de la década de los cuarenta aparecen los primeros indicios de la participación del Estado ecuatoriano hacia este grupo en particular, como se evidencia en la Ley orgánica de educación de 1945 que dispone “la atención de los niños/as que adolezcan de alguna anormalidad biológica y mental” (EC Ministerio de Educación 2011).

Se puede entender esta primera participación del Estado como el inicio de la lógica desarrollista que continuó en las siguientes décadas, tomando en cuenta que en América Latina y en el Ecuador se dio un despliegue masivo de estrategias desarrollistas desde 1945 que buscaban la modernización de los Estados nacionales y la inserción de estos a la economía mundial (Ossenbach 2010; Tedesco 2010).

Bajo esta lógica desarrollista en las décadas de los 50 y 60 se crean los primeros centros de atención para personas con sordera, ceguera y retraso mental. Luego en 1966 aparece la primera Ley de Protección de Ciegos. Según Echeverría y Morales (2014) esta normativa de 1966 permitió que las personas con ceguera se integren al sistema educativo ordinario, y que por primera vez se tome en cuenta la formación de maestros especializados en este tipo de enseñanza. Según el mismo autor, en décadas posteriores, se da inicio a la institucionalización de la educación especial, al crearse a lo largo y ancho del territorio nacional centros educativos que buscaban solucionar las necesidades de las personas con discapacidades bajo un enfoque rehabilitador y asistencial.

Esta institucionalización de la educación para personas con discapacidad, según Echeverría y Morales (2014) se plasmó y formalizó en el Primer Plan Nacional de Educación Especial de 1978 y luego en la Ley de Protección al Minusválido de 1982 que permitió la creación de la Sección de Educación Especial del Ministerio de Educación y Cultura, entidad estatal que sería la que coordinaría los programas de educación especial a nivel nacional a partir de ese momento (Vélez 2017). Evidenciando que el objetivo del Estado ecuatoriano transitaba por desarrollar políticas de atención sanitaria, médica y psicológica enfocadas en la rehabilitación y la integración social de las personas con dificultades a partir de una educación dual. Educación dual que en Europa y los países industrializados habían surgidos en el transcurso de la primera mitad del siglo XX.

No obstante, en la década de los ochenta se dio lo que Ossenbach (2010) define como la “década perdida” producto de un déficit fiscal y un sobre endeudamiento externo por parte de los países latinoamericanos producto de las políticas desarrollistas que incrementaron el aparataje estatal y que dieron como resultado un fuerte descenso per cápita de los países de América Latina. Así surge el tercer modelo, que para Tedesco (2010) y Ossenbach (2000) tiene como variable articuladora de la educación al mercado y que todavía sigue vigente hasta la actualidad.

En este contexto, en la década de los noventa, para Ossenbach (2000) apareció un nuevo planteamiento del papel del Estado cuyas políticas estaban enfocadas a la descentralización del mismo y al recorte de prestaciones sociales, bajo una lógica neoliberal aupada por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Simultáneamente, a lo largo de la década de los noventa ocurrieron dos momentos fundamentales que marcaron la política educativa en el mundo y América Latina, el primer momento tiene relación con la firma de la Declaración de Mundial sobre Educación para todos, en Jomtien, Tailandia de 1990 que luego sería ratificada en el año 2000 en la conferencia sobre Educación realizada en Dakar, Senegal, y cuya tesis fundamental planteaba la universalización de las necesidades básicas del aprendizaje en todo el mundo.

Para Tedesco (2010) en América Latina se instaló todo un discursos reformista se dio como producto de una ola de transformaciones de los proyectos educativos a nivel planetario que buscaban enfrentar los nuevos desafíos relacionados a “la organización del trabajo, la cultura, la organización política, el rol de los ciudadanos y el Estado” (39). El mismo autor menciona que estas reformas buscaban por un lado a inserción de la educación a los cambios tecnológicos de la época que demandaban un nuevo perfil de trabajadores y por otro la formación de ciudadanos más reflexivos producto de advenimiento de la democracia y del Estado de derecho post dictaduras en América Latina. No obstante, estos planteamientos estuvieron en permanente contradicción ya que el nuevo modelo educativo planteado desde una visión neoliberal buscaba desarrollar políticas que reconocieran el rol fundamental de la educación y del conocimiento para el desarrollo económico de los Estados bajo un enfoque fordista, lo que impedía en la práctica desarrollar ciudadanos reflexivos (Tedesco 2010).

Dando como resultado un segundo momento en el cual la crisis económica por la que atravesaban los Estados en América Latina evidencio en el deterioro de la educación oficial que mostraba grandes brechas entre la educación pública y la

educación privada (Ossenbach 2010; Tedesco 2010). Esto devino en la formulación y despliegue de varias reformas en educación¹¹ en la región, todas ellas como lo menciona Ossenbach encaminadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Bajo estas condiciones, en la década de los noventa se dan los primeros indicios de la educación integracionista predecesora de lo que hoy conocemos como educación inclusiva. Educación que buscaba la integración de los grupos social e históricamente excluidos. Como lo menciona Ossenbach (2000) el siglo XX cerró con un importante cambio en el paradigma que inicio con el principio de igualdad proclamado desde la independencia de los países latinoamericanos y que ha transitado a lo largo de la historia por el reconocimiento de la diversidad, aludiendo en especial atención a las poblaciones indígenas del continente.

Paralelamente, en el Ecuador, en el caso particular de la educación para personas con discapacidades en los años noventa, como lo mencionan Echeverría y Morales (2014) se crearon una docena de documentos técnicos¹² que buscan desarrollar los procesos de integración de la personas con necesidades educativas especiales,¹³ a partir del despliegue de proyectos y programas a nivel nacional que buscaban, especialmente, la capacitación de los maestros para atender a las NEE (Vélez, 2017). Esto evidenció el rol del Estado para con estos grupos excluidos.

Como se describe en toda esta literatura hasta ahora expuesta, el problema de la educación en general y, en particular la educación para los grupos social e históricamente excluidos a partir de los años ochenta con el retorno a la democracia, fueron temas de interés para el Estado ecuatoriano aupadas por políticas provenientes de organismos internacionales. A lo largo de la década de los 90 se expandieron a diversos actores, grupos y organizaciones sociales que vieron en las reformas educativas una forma de desarrollar una nueva educación. Es así que en 1996 se da como resultado uno de los documentos relevantes en materia de política educativa para el Ecuador, su

¹¹ “La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en Chile (1990); la Ley Federal de Educación en Argentina (1993); la Ley General de Educación de México (1993); la Ley General de Educación de Colombia (1994) y la Ley de Reforma Educativa de Bolivia (1994)”. Citado en: Ossenbach . 2010. “Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX”, 31.

¹² “Discapacidad Auditiva – Discapacidad Visual y Discapacidad Motriz 1997. La Educación Especial e Integrada en el Ecuador 1997. Discapacidad Mental – Autismo.- Una Guía para su corrección 1997. Rol de las Instituciones de Educación Especial 1997. Manual de Procedimientos.- para la operativización del Reglamento General de Educación Especial. 1997 Plan Nacional de Educación Especial 1998-2002”. Citado en: Echeverría y Morales. 2014. “Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el Ecuador”, 43.

¹³ Este término, necesidades educativas especiales (NEE) reemplazó al de personas con discapacidad a partir de la declaración de educación para todos en Jomtien, Tailandia, 1990.

importancia radica en el debate y la participación que entablaron varios actores y organizaciones sociales para la construcción del mismo. La Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 reestructuró los planteamientos sobre educación básica presentes en su antecesora la reforma curricular de 1983 presentada cuatro años después del regreso a la democracia en el país.

La Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 fue un documento que planteó los nuevos retos de la educación del Ecuador, a finales del siglo XX, y que recogía las voces de una gran parte de los actores y organizaciones sociales que querían el mejoramiento de la educación en ámbitos institucionales, pedagógicos e inclusive culturales (Vera 2015). Entre ellos el Plan Decenal de Educación 2006-2015 propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura, y luego la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI del 2011, este último documento cobijado por la constitución de Montecristi del 2008, estos dos documentos legales producidos y aprobados en el periodo presidencial de Rafael Correa.

2.1 Análisis del documento: Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 es un documento que permite evidenciar los alcances y avances de la educación en el Ecuador como resultado de las demandas sociales de ese periodo histórico. Este documento transita por una serie de propuestas curriculares que tenían como eje transversal a la educación intercultural y que según sus autores buscaba, entre otras cosas, presentar al país una reforma educativa acorde a los cambios estructurales, necesarios en la educación ecuatoriana, como resultado de las luchas por los derechos de los grupos social e histórica mente excluidos a finales del siglo XX.

En este contexto, el presente apartado analiza tres elementos claves de la reforma curricular que permiten estudiar cómo se expresa el concepto de inclusión en los discursos presentes en el marco legal y la política educativa de 1998 al 2016. Los elementos del documento de la reforma curricular de 1996 que se analiza son: la presentación, la carta dirigida a los maestros y los objetivos planteados en este documento. La elección de estos elementos para su análisis radica en que en estos se exponen las voces oficiales del Estado ecuatoriano y de los actores sociales que intervinieron en la construcción del mismo y sobre todo porque en esta discursiva de

mejorar la calidad de la educación se presentan a los grupos social e históricamente excluidos como el problema a resolver.

2.1.1 Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Tercera edición: Presentación

La estructura de la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 presenta la siguiente estructura: presentación, carta para los maestros, objetivos y pensum de la educación básica, preescolar, lenguaje u comunicación, matemática, entorno natural y social, ciencias naturales, estudios sociales, educación en valores, interculturalidad y educación ambiental.

Según el documento:

Con la participación de representantes de los más importantes sectores sociales del país y el aporte de organismos internacionales y no gubernamentales comprometidos con el desarrollo de la educación ecuatoriana, *el Consejo Nacional de Educación*, asumió la formulación de una Propuesta de Reforma Curricular, que *responde a la urgente necesidad de mejorar la calidad de educación en función de las necesidades y expectativas nacionales.*

Este trabajo, fruto de un amplio proceso de consulta, discusión y elaboración es uno de los documentos fundamentales para el desarrollo de la reforma de la educación ecuatoriana por la cual tiene que ser conocido y manejado fundamentalmente por maestros y maestras.

Por esta razón, el Ministerio de Educación y cultura presenta una segunda edición, y al mismo tiempo, pone a consideración del magisterio y la sociedad el ***PLAN ESTRATEGICO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION ECUATORIANA, 1997-1998, con la certeza que un proceso de reforma educativa pasa por la participación e interacción permanente con educadoras, educadores y otros sectores sociales, cuyo compromiso y creatividad son elementos claves en este reto que asumimos en forma colectiva.*** (EC Ministerio de Educación [1996] 1997; las cursivas son mías)

En la presentación del documento planteada por el Dr. Mario Jaramillo Paredes Ministro de Educación y Cultura en 1997 se evidencia dos aspectos fundamentales que hacen de la reforma curricular un documento necesario para su aplicación en el sistema educativo nacional. El punto de entrada del documento plantea que este recoge las inquietudes de la mayoría de los ecuatorianos, ya que cuenta con la participación de diversos actores y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, sociales y gremiales: “con la participación de representantes de los más importantes sectores sociales del país y el aporte de organismos internacionales y no

gubernamentales comprometidos con el desarrollo de la educación ecuatoriana” (EC Ministerio de Educación 1997).

La incorporación de estas voces plasmadas en este documento se las posiciona como elemento clave para el éxito de esta nueva propuesta curricular: “con la certeza que un proceso de reforma educativa pasa por la participación e interacción permanente con educadoras, educadores y otros sectores sociales, cuyo compromiso y creatividad son elementos claves en este reto que asumimos en forma colectiva” (EC Ministerio de Educación 1997).

El argumento central para la construcción de este documento radica en la urgente necesidad de mejorar y de desarrollar una educación de calidad que permita que el Ecuador se inserte a los cambios estratégicos de finales del siglo XX planteados por la comunidad internacional y cuyo alcance se daba a nivel mundial: “responde a la urgente necesidad de mejorar la calidad de educación en función de las necesidades y expectativas nacionales” (EC Ministerio de Educación 1997).

Finalmente, la participación como proceso democrático de los múltiples actores legitima la validez y la aplicación de la reforma: “fruto de un amplio proceso de consulta, discusión y elaboración es uno de los documentos fundamentales para el desarrollo de la reforma de la educación ecuatoriana por la cual tiene que ser conocido y manejado fundamentalmente por maestros y maestras” (EC Ministerio de Educación 1997).

De esta manera, la presentación de la reforma curricular exhibe a la comunidad ecuatoriana las condiciones subjetivas y objetivas para su ejecución e implementación en el sistema educativo nacional. En este preámbulo se muestra como el Estado a partir de la emergente ideológica fundamentada en la construcción de un Estado democrático moderno son necesarias para gestar un modelo educativo representativo. Así participación y calidad son conceptos que se articulan como discurso inclusivista, propios de la década de los noventa del siglo XX (Ossenbach 2010). No obstante, en este discurso introductorio aparece de manera implícita un tipo de racionalidad que hegemoniza la diversidad de perspectivas y voces encubierta bajo la lógica del consenso.

Como lo menciona Habermas existe un poder comunicativo que surge de la comunicación política y del poder administrativo, a esto se lo define como deliberación. Esta deliberación tiene como objetivo intercambiar distintos puntos de vista a partir de cierta actitud hacia la cooperación social, la cual permitiría mediante la persuasión

racional de los participantes implementar, en la estructura social, cierto tipo de discurso (Habermas 1994, citado en Domínguez 2013). Para esta investigación, el discurso que aparentemente se construye como consenso tiene como argumento mejorar *la calidad* de la educación y que se legitima en dos momentos. Primero por su procedencia racional y participativa y segundo, porque apela al progreso y el desarrollo de los ecuatorianos.

No obstante, no queda claro si esta deliberación es la asumida por los grupos social e históricamente excluidos, pues una discursiva deliberativa implica la imposición de un discurso sobre otro. En este contexto, quien lo enuncia es el Estado ecuatoriano a través de su Ministro de Educación, por tanto, es la discursiva estatal la que se refleja en esta presentación. Lo que si queda claro es la urgencia que tenía el Estado a finales del siglo XX en relación con el sistema educativo; y era el mejoramiento de la calidad de la educación. Como lo menciona Delannoy (1998, citado en Arcos 2008) la calidad de la educación presente en estas reformas educativas giraban alrededor de tres metas en particular que debían cumplir los Estados, resolver problemas, adoptar decisiones y tolerar la diversidad.

Esta última, según Walsh (2009) vista desde una mirada multicultural en la que la diversidad se expresa por un separatismo y etnocentrismo fundamentados en actitudes de aceptación y tolerancia, y que Tubino denomina “interculturalismo funcional” ,en el cual busca incorporarse en las estructuras, instituciones y la mentalidad de las poblaciones para reproducir las diferencias como desigualdades a partir de una dicotomización discursiva que tiene como objetivo la imposición hegemónica del poder y la autoridad colonial cultural de un determinado grupo (Tubino 2005, citado en Walsh 2009, 46). Este punto en particular se lo evidencia de mejor manera en la siguiente “Carta a los maestros y maestras de las redes escolares rurales”.

2.1.2 Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Tercera edición: Carta a los maestros y maestras de las redes escolares rurales

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, la discursiva estatal en la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 y sus subsecuentes ediciones muestran como problema central la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el país. Para dar solución a esta problemática el Estado ecuatoriano fungió como órgano articulador de las variadas demandas expuestas por lo diversos actores sociales. De

hecho en la presentación no solo se exhibe la problemática sino la solución a la misma, es decir, la implementación del Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Ecuatoriana, también conocida como Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996.

De esta manera, ubicado el problema y tomada una decisión, lo que resta es analizar los grupos sociales a quienes iba dirigida esta reforma educativa. A continuación se expone el texto “Carta a los maestros y maestras de las redes escolares rurales”.

Según el documento:

Queridos maestras y maestros:

Siempre que se habla del sector rural se piensa inmediatamente en sus carencias, pero prejuiciosamente asociadas a la falta de capacidad y creatividad del habitante de estas zonas, a pesar de que allí sobreviven los únicos lugares en donde hay todavía aire puro [...]. Sin embargo, desde la visión urbana, el ser rural se ha convertido en un ser de segunda categoría. Este concepto dicho y practicado por la sociedad no rural surtió un efecto devastador que logró aniquilar la autoestima del hombre, la mujer, el niño y de la niña del campo y con ello aceptar como natural una odiosa discriminación expresada en la conmiseración y el paternalismo [...]

Es duro reconocer que el sistema educativo ha coadyuvando con esta situación al actuar sin iniciativa y de modo conformista. Sin decirlo, ha aceptado que no había otra alternativa para el caso y, en consecuencia, en lugar de valorar las diferencias y fortalezas del sector, decidió aceptarse impotente para cambiar las cosas y más bien apostó por seguir a lo urbano.

Todos decimos que la educación debe cambiar, todos reclamamos que la educación debe ser de calidad, todos queremos que la propuesta de reforma favorezca los cambios fundamentales que requiere nuestra sociedad, tanto para el convivir interno como para la inserción en un mundo cada vez más globalizador con claros horizontes marcados por la tecnología.

La Reforma Curricular de 1996, pretende ser el instrumento que ayude a todos los ecuatorianos a ingresar al nuevo siglo en mejores condiciones. El problema en nuestro caso está en cómo compaginar esta propuesta teórica con la situación rural que vive la marginación que señalamos al inicio. La respuesta más natural y sencilla que surge espontánea está vinculada con el cambio de la situación de marginalidad del sector rural, mediante la aplicación efectiva de una propuesta educativa de aula de primera categoría [...] nuestro desafío es el presente y el futuro, por eso, al poner una vez más un ejemplar de la Reforma Curricular de 1996, estamos entregando una herramienta, que junto a otras que recibiréis, nos permitirán empezar la edificación de la “Nueva Escuela ecuatoriana”, con una sólida identidad. Empecemos el trabajo. (EC Ministerio de Educación [1996] 1997; énfasis añadido)

En el texto “Carta a los maestros y maestras de las redes escolares rurales”, lo que llama la atención es la mirada desde la cual se enuncia a las personas que están por fuera de la centralidad urbana blanco mestiza de las metrópolis, llámese los grupos de atención, grupos social e históricamente excluidos o grupos subalternizados. La

característica fundamental de esta mirada es el continuo desarrollo del mestizaje como matriz colonial del poder, planteada por la Directora Ejecutiva, Unidad Ejecutora MEC-BID Samia Peñaherrera Solah, y que transita a partir de tres momentos, primero la referencia dicotómica acerca lo urbano y lo rural desde la lógica del Estado moderno occidental. Segundo, la implementación de políticas igualitarias que buscan la asimilación y homogenización cultural. Finalmente, la implementación de una política educativa que se fundamenta en un proceso bidireccional que rinde culto a la semejanza y a la diferencia. En consecuencia, una discursiva que en palabras de Tubino (2002) se la puede encasillar en la denominada política de discriminación implícita, que sería la propuesta realizada por el Estado ecuatoriano a partir de una retórica que tiene como finalidad la implementación de la reforma curricular de 1996 mediante la utilización de la estrategia ideológica fundamentada en la auto representación positiva.

De esta manera, la tesis central que se plantea en este discurso se cimenta en que el mejoramiento de la calidad de la educación está, justamente, en reconocer la existencia de dos visiones que han impedido el desarrollo continuo del Ecuador. Por un lado, la visión tradicional sobre educación propia de un ser urbano moderno que no necesita ser contada ni enunciada, ya que ésta de por sí representa el progreso y por otro lado una visión original, creativa, natural, estática propia de un ser rural, cuya posición ontológica históricamente ha sido desvalorizada y subalternizada. Por tanto, la única manera de superar esta problemática es implementar una “herramienta, que junto a otras que recibiréis, nos permitirán empezar la edificación de la 'Nueva Escuela' ecuatoriana”, con una sólida identidad” (EC Ministerio de Educación 1997). Esta herramienta, la reforma curricular de 1996 sería el medio mediante el cual se articula pasado, presente y futuro de la educación, no obstante, contiene varios elementos discriminatorios.

De hecho, el documento apela constantemente de manera meticulosa a resaltar un binarismo naturaleza/sociedad existentes en el Ecuador a partir de dos categorías, visión urbana y ser rural, categorías que han sido utilizadas históricamente por una matriz colonial del poder para el sometimiento de las culturas que se han encentrado por fuera del centro hegemónico civilizador. Estas categorías nutridas de variados conceptos que hacen ver al “ser rural” como un ser provisto de cierta ingenuidad y bondad, cuya creatividad se encuentra en sus valores de tipo natural que han sido ubicados en un subnivel por debajo del referente ontológico dominante son los elementos que utilizará el discurso urbano céntrico para implementar esta herramienta curricular que, en la retórica, pretende promover procesos educativos inclusivos.

Así, los argumentos para la implementación de esta herramienta son los “prejuicios” “asociados a la falta de capacidad y creatividad del habitante de estas zonas”, que desde una “visión urbano” céntrica a situado al “ser rural”, como “un ser de segunda categoría” y cuyo efecto ha sido la “aniquilación” del “autoestima del hombre, la mujer, el niño y de la niña del campo y con ello aceptar como natural una odiosa discriminación expresada en la conmisericordia y el paternalismo” (EC Ministerio de Educación 1997). Por tanto, con este contexto en el cual se puede ver como la imposición de una visión urbana ha negado y deslegitimado la existencia del ser rural permite que este último acepte de manera pasiva, pues planteado de esta manera no tiene otra opción, la asimilación cultural esbozada en la reforma curricular que busca entre otras cosas refundar la “nueva escuela ecuatoriana”.

Esta nueva escuela ecuatoriana enmarcadas dentro de las políticas igualitarias propias del último cuarto del siglo XX son, en palabras de Tubino (2002, 57) “políticas de discriminación implícita”. Como lo señala este autor una de las características de estas políticas fue desarrollar una estrategia que permitiera que los grupos social e históricamente excluidos adoptasen de manera pasiva una visión hegemónica so pretexto de que esta asimilación mejoraría, en este caso particular, la educación, de esta manera “la planificación asimilacionista de la identidad funciona en un plano tan implícito que se filtra en los propios actores sociales discriminados como si fuera el propio deseo de estos” (Tubino, 2002, 58).

Para cimentar esta retórica el Estado demanda a una especie de reformulación axiológica propia del ser rural que, supuestamente, permitiría transformar la educación. Así, en el siguiente párrafo se solicita a todos los miembros de la comunidad educativa volver, “a los auténticos valores del sector rural, potenciarlos y con originalidad, creatividad, mucha participación y alto nivel académico, transformar el aula, de tal modo que cada día nos parezcamos más a nosotros mismos y menos a lo que los demás quieren que nos parezcamos y ser protagonistas de nuestro propios cambios” (EC Ministerio de Educación 1997).

Es decir, asistimos a un planteamiento discursivo fundamentado en políticas de dignidad igualitaria que buscarían de alguna manera superar nuestra falsa identidad a través de una nueva identidad que reconozca las raíces del ser rural como elemento articulador de esta propuesta educativa alcanzar la tan anhelada educación de calidad.

Sin embargo, a partir de esa intolerancia cultural producto de la expansión de una cultura hegemónica que sitúa lo rural en la periferia y lo urbano en el centro se

encubre una finalidad intrínseca, casi invisible que como se ha mencionado en párrafos anteriores busca uniformizar, estandarizar, homologar un tipo de visión sobre otra, así como lo señala Tubino (2002, 59) “a lo largo de la historia hemos aprendido que insistir exclusivamente en las semejanzas fue y es tan nocivo como resaltar exclusivamente las diferencias”.

De esta manera, la discriminación implícita en este discurso se presenta constantemente al resaltar las diferencias existentes entre lo rural y lo urbano pero desde un lenguaje que invoca a la semejanza, expresada en la implementación de la reforma curricular a partir de “la aplicación efectiva de una propuesta educativa de aula de primera categoría” (EC Ministerio de Educación 1997). Esta semejanza conduciría a un igualitarismo asimilacionista homogeneizador mediante una reformulación axiológica, deontológica, epistémica y cultural que daría solución al problema planteado al inicio de este documento que fue brindar a los ecuatorianos una educación de calidad.

2.1.3 Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Tercera edición: Objetivos de la Educación Básica

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la discursiva presentada en los dos documentos hasta ahora analizados exponía la urgencia de implementar una herramienta curricular acorde a los cambios estructurales vigentes a finales del siglo XX. Con el primer documento denominado “presentación” se vio que la validez de la reforma curricular de 1996 se justificaba porque en ella hubo la participación de varios actores y organizaciones sociales que representaban a la población del Ecuador y en consecuencia eran ellos los que transmitían las inquietudes de la totalidad de los ecuatorianos.

Con el segundo documento “Carta a los maestros y maestras” en cambio se evidenció la necesidad de implementar una herramienta que reformule la identidad de los ecuatorianos, que antes de este documento se había perdido, dando como única opción una propuesta homogeneizadora, unificante y asimilacionista vista de manera implícita desde la semejanza y en la cual se apelaba a resurgimiento de los valores del ser rural. Es así que asistimos al producto final que pretendía presentar la reforma curricular de 1996.

Según el documento:

La educación Básica Ecuatoriana se compromete a ofrecer las condiciones más apropiadas para que los jóvenes, al finalizar este nivel de educación, logren el siguiente perfil:

- 1.- *Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano*, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país.
- 2.- Conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y a la nación.
- 3.- *Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico.*
- 4.- Capaces de comunicarse con mensajes corporales estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.
- 5.- *Con capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria* con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos.
- 6.- *Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre.* (EC Ministerio de Educación [1996] 1997, 11; énfasis añadido)

Como se puede notar, el proyecto unificador, asimilacionista y homogenizador propio de los Estados modernos democráticos buscaba que los jóvenes sean capaces de adecuarse a los avatares planteados por las dinámicas de un mundo globalizado y cada vez más fragmentado, a partir de una madurez cognitiva fundamentada en valores y principios como la participación, la creatividad, la originalidad y la igualdad. La propuesta curricular de 1996 buscaba presentar al país un prototipo de ciudadano cosmopolita que debía cumplir con ciertas expectativas entre ellas tener “conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano”, contar con “un alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico”, poseer la “capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria”, finalmente contar “con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre” (EC Ministerio de Educación 1997, 11).

En esta discursiva las expectativas acerca del “perfil de salida” que debían cumplir los jóvenes que transitaban por este proyecto educativo evidencia una clara discriminación implícita fundamentada en una auto representación positiva que tenía como finalidad el acceso a la educación pero sin tomar en cuenta la diferencias. Esta retórica per se asumía desde una visión homogénea que la educación era una, la que producía un capital humano acorde a los estándares de un mundo globalizado.

De hecho, el planteamiento presenta una discursiva bastante excluyente pues ha clasificado nuevamente a dos tipos de personas, por un lado los inteligentes, los creativos los prácticos, los que tienen una identidad estandarizada, individualizada frente a los otros quienes ni siquiera merecen ser nombrados pero están ahí. Esta discriminación implícita busca perpetuar en la conciencia de las personas que su

“fracaso” no pasa por las buenas intenciones que tiene el Estado ecuatoriano de mejorar la educación sino por sus propias limitaciones.

Es así que si no se cumple con este perfil no se concreta el último objetivo que es desarrollar “actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre”. De esta manera, la retórica, planteada desde las voces del Estado, muestra que la finalidad de la reforma curricular pasaba por proveer al Estado y la sociedad de un capital humano culturalmente homogéneo que sea capaz de atravesar la diversidad latente en el Ecuador.

3. Desarrollo del análisis del Plan Nacional de Educación 2006: Antecedentes

De esta manera, se cerraba el siglo XX con un discurso, cuyo péndulo iba de la integración al reconocimiento de las diversidades. No obstante, como se ha evidenciado, en la reforma curricular de 1996, los grupos de atención fueron las poblaciones indígenas, mientras que otros grupos social e históricamente excluidos, como las personas discapacitadas quedaron por fuera de este discurso que pretendía de cierta manera desarrollar una idea básica de inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad. Diversidad que por su tratamiento estuvo bajo una lógica funcional propia una concepción multicultural, en la cual a los grupos excluidos se los insertó, en este caso en particular al sistema de educación, a partir políticas y estrategias basadas en una visión hegemónica que tendía más a la normalización e integración que a la inclusión.

A finales de la década de los noventa del siglo pasado, el Ecuador entró en una inestabilidad política y representativa que dio paso a un constante cambio de autoridades, a esto se suma la crisis económica por la cual atravesaba el Estado ecuatoriano y que le motivo a hacer ajustes macroeconómicos, que en 1999 dieron como resultado un incremento del 56 % de ecuatorianos que vivían en los límites de pobreza. Estas causas sociales, políticas y económicas afectaron la estructura del país, en particular al sistema educativo, que como lo menciona el Ministerio de Educación, en el Informe del Ecuador sobre el cumplimiento de educación para todos en el periodo 1990-1999, se vio sumido en un desfinanciamiento crónico hacia la educación pública y otros servicios sociales (Araujo y Bramwell 2015).

En este contexto, en el año 2000, el Ministerio de Educación del Ecuador ratificó los compromisos planteados en el Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, y cuyo plan se centraba en la premisa de alcanzar una Educación para todos resumidas en

seis metas¹⁴ que debían cumplirse hasta el año 2015. Sin embargo, el inicio de un nuevo milenio no cambió la situación económica y política del Ecuador, ya que del periodo 2000 al 2005 continuó la inestabilidad política a tal punto que hubo cuatro presidentes y un número mayor de ministros de educación.

A pesar de la inestabilidad política y económica del país, como lo menciona Torres (2012, citado en Araujo y Bramwell 2015) en el año 2002 se dio un pacto entre los partidos políticos Sociedad Patriótica y Pachakutik que permitió desarrollar mesas de trabajo sobre educación entre diversos actores del gobierno, sociedad civil y cooperación internacional, encaminadas en la preparación de un nuevo plan educativo que cimentara los compromisos ratificados en Dakar. Pero como lo menciona la Unesco (2003) este contexto de inestabilidad impidió que estos planes se concretaran en acciones (Araujo y Bramwell 2015).

En este periodo de inestabilidad que fue 2000 al 2005, la participación de las organizaciones nacionales e internacional y el sector público permitieron sanear ciertas necesidades por las cuales atravesaba la educación en el nuevo milenio. Organismos como la UNESCO y la UNICEF, en especial esta última, crearon veedurías ciudadanas como: el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA), la Fundación Observatorio Social del Ecuador, y del Contrato Social por la Educación, encargadas de vigilar el cumplimiento del derecho a la educación y de la asignación presupuestaria para este sector. Estos organismos tenían como objetivo alertar a la ciudadanía sobre las graves consecuencias de la reducción del gasto social por parte del gobierno para la niñez y adolescencia (Araujo y Bramwell 2015).

La participación ciudadana en este periodo fue significativa pues a nivel nacional como lo menciona la UNESCO (2003) aparecieron instituciones como el Foro de Ex Ministros de Educación y el Foro Nacional por la Educación que tenían como objetivo proponer, acompañar y definir políticas públicas encaminadas al cumplimiento de las metas planteadas en la propuesta de Dakar. A esto se sumaron organizaciones nacionales que trabajaron con proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación en el Ecuador como la Universidad Andina Simón Bolívar y la organización Católica Fe y Alegría, la primera en el diseño y aplicación de un proyecto de Bachillerato para

¹⁴ Unesco (2003) estas metas “buscaban incrementar (1) la atención a la primera infancia, (2) el acceso a la educación primaria de calidad, (3) el acceso equitativo de jóvenes a programas apropiados de aprendizaje, (4) los niveles de alfabetismo y el acceso a educación para adultos, (5) la equidad de género y (6) la calidad de la educación”. Citado en: Araujo y Bramwell. 2015. “Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000”, 2.

colegios seleccionados y la segunda en proveer servicios educativos a estudiantes en todo el país (Araujo y Bramwell 2015).

Paralelamente, en este periodo que va del 2000 al 2005, en temas relacionados a la Educación Especial en el Ecuador apareció un incremento sustancial de políticas, proyectos y documentos que intentaban ajustarse a los planteamientos ratificados en los compromisos de Dakar. De hecho en el año 2000, el Estado ecuatoriano presentó a la OEA un proyecto denominado “Hacia un nuevo modelo de atención en educación especial en el Ecuador”, el cual fue aprobado y financiado por este organismo y cuyo objetivo central era realizar una investigación que permitiera levantar información acerca de los distintos procesos de atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales a nivel nacional, para posteriormente evaluar y ajustar el reglamento de Educación Especial y, de esta manera, desarrollar un nuevo modelo de atención hacia este sector (Veintimilla 2013, citado en Echeverría y Morales 2014, 45).

Como era característico en este momento histórico, la elaboración del informe final conto con la participación de diversos actores sociales, específicamente, de técnicos docentes y jefes provinciales de Educación Especial. En definitiva, el resultado final de la implementación de este proyecto permitió desarrollar una serie de mecanismos legales y técnicos, como el nuevo reglamento de Educación especial 2002, datos estadísticos actualizados y la implantación de un nuevo modelo de educación especial, que buscaban el mejoramiento en los procesos de atención y apoyo para las personas con necesidades educativas (Echeverría y Morales 2014).

A partir del año 2003 se apreció un incremento de documentación relacionada a la atención de las necesidades educativas especiales fruto del éxito que tuvo la implementación del proyecto “Hacia un nuevo modelo de atención en educación especial en el Ecuador” tres años antes. De esta manera, nuevamente con la colaboración y financiamiento de la OEA se desarrolló y ejecutó el proyecto complementario “Instrumentación Técnica de la Educación Especial en el Ecuador” cuyo resultado fue la elaboración de 8 módulos que abordaban la temas relacionados al marco teórico de la Educación Especial, la discapacidad auditiva, física, visual, intelectual, problemas de aprendizaje, entre otros temas y que fue elaborado por técnicos expertos en estos temas y cuya validación se la realizó en el aula (Echeverría y Morales 2014).

En los años 2005 y 2006 se elaboraron varios instrumentos técnicos como el Plan Nacional de formación de maestros con discapacidad visual, la elaboración y

reproducción del texto “Para que veas”, la elaboración y reproducción de trípticos y afiches para sensibilización sobre las discapacidades, entre otros documentos, cuyo objetivo era brindar las pautas necesarias a los docentes para el manejo de apoyos técnicos relacionados a la atención de las personas con necesidades especiales (Echeverría y Morales 2014).

En este contexto, en el año 2005 y 2006 empezaron a darse cambios en los temas relacionados a la política pública, específicamente, en el ámbito educativo. De hecho uno de los cambios relevantes en este momento fue la elaboración, presentación y aplicación del Plan Decenal de Educación, aprobado bajo consulta popular el 26 de noviembre del 2006 y que obtuvo la aprobación del 66% de los ecuatorianos, además de contar con el apoyo y la participación de los sectores educativos y de la mayoría de las organizaciones sociales (Isch 2011). Como lo menciona el Ministerio de Educación (2006) este plan buscaba incorporar todos los acuerdos nacionales, planes, proyectos y compromisos internacionales en los cuales el Ecuador hasta ese momento se había ratificado (Araujo y Bramwell 2015).

En este plan se presentaron “ocho políticas educativas con enfoque inclusivo” (Ec Ministerio de Educación 2006) las que dieron paso a un gran debate nacional con más de 40 foros locales, regionales y nacionales, y con la participación activa de sectores sociales, políticos y económicos.¹⁵ Sin embargo, como lo señalan Araujo y Bramwell (2015, 4-5) un hecho a destacar fue el realizado al final de la campaña electoral para la presidencia, en noviembre del 2006, en el cual el Consejo Nacional de Educación presentó el Plan Decenal de Educación a los dos candidatos finalistas para que se comprometieran con la implementación de las políticas presentes en este documento.

En este contexto y dada la coyuntura descrita en los párrafos anteriores es necesario desarrollar los argumentos que permitan determinar si realmente toda esta discursiva legal tiende a la construcción de una educación inclusiva. En particular una inclusión en educación que tome en cuenta a las personas con discapacidad. Para esto se inicia con el análisis del Plan Nacional de Educación, cuyo enfoque en palabras del propio Estado ecuatoriano tiene un enfoque inclusivo. El análisis del documento inicia

¹⁵ En la elaboración de este documento participaron representantes de la UNE, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Además, se invitó a participar a otros actores tales como el CSE, la Unicef, la Unesco, el actual Ministerio de Finanzas, entre otras organizaciones. Citado en: Araujo y Bramwell. 2015. “Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000”, 4.

primero con el objetivo general y segundo con las ocho políticas planteadas en el Plan Decenal de Educación 2006.

3.1 Análisis del documento Plan Nacional de Educación 2006: Objetivos

La estructura del documento está distribuida de la siguiente manera: objetivo general, objetivos estratégicos, objetivos específicos, visión, misión, propósito general y principios que sustentan el sistema educativo ecuatoriano. A continuación las ocho políticas con sus respectivas justificaciones son: 1. Universalizar la educación inicial, 2. Universalizar la Educación General Básica, 3. Alcanzar al menos 75 por ciento de matrícula neta en Bachillerato y 4. Erradicar el analfabetismo y mejorar la educación de adultos, 5. Mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento, 6. Mejorar la calidad y la equidad de la educación y 7. Revalorizar la profesión docente así como su formación inicial y continua. 8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB (Ec Ministerio de Educación 2006).

Al igual que la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996, el Plan Decenal de Educación del 2006 es un documento formal y técnico cuya parte medular está en sus objetivos, políticas y metas que deben cumplirse en los próximos 10 años. Sin embargo para el análisis de esta investigación solo se tomaran en cuenta: primero el objetivo general y segundo las ocho políticas. Ya que para el Estado ecuatoriano, representado en este caso particular por el Ministerio de Educación, el concepto de inclusión en educación, en este documento en particular, se lo puede interpretar de manera implícita a partir de su objetivo general, las ocho políticas y sus metas.

Según el documento, el objetivo general es:

Garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana. (Ec Ministerio de Educación 2006, 4)

Nuevamente, la problemática a resolver para el Estado radica en ofrecer, al Ecuador y los ecuatorianos, una educación de calidad. Cómo se lo va hacer y el para que se lo va hacer son dos los elementos de fondo que se deben tomar en cuenta para interpretar el concepto de inclusión. Primero cómo se lo va hacer, según el Estado a partir de la siguiente triangulación conceptual “equidad, visión intercultural e

inclusiva”. No obstante, al incluir en la discursiva la palabra “visión” muestra, primero, un alto grado de ambigüedad sobre qué se entiende por visión intercultural y por visión inclusiva, y segundo no aparece el sujeto que enuncia esta visión.

Solo para entender el sentido de ambigüedad que produce la expresión “visión intercultural” y la importancia que tiene el sujeto que lo enuncia, tomemos dos perspectivas sobre el concepto de interculturalidad y otras más sobre inclusión. Por un lado, la interculturalidad podría entenderse desde un enfoque multicultural que implique tolerancia entre las diferentes culturas, como lo señala Tubino (2002, 74) la “interculturalidad como propuesta ético política presupone el multiculturalismo, es decir, la reducción de las relaciones asimétricas entre culturas”. Por otro lado, podría entenderse a la interculturalidad como un diálogo entre las diversas culturas, como lo señala Hopenhayn (s/f) el diálogo intercultural “es la auto recreación transcultural: regresar a nosotros después de habitar las miradas de los otros, ponernos experiencialmente en perspectiva” (Tubino 2002, 74). Estos dos ejemplos permite entender que la interculturalidad no es un concepto estático y, por tanto, homogéneo que se lo puede aplicar de manera neutra en las políticas públicas, específicamente en la políticas educativas, todo lo contrario hay que evidenciar de manera explícita el lugar de enunciación de este concepto.

Con el concepto de inclusión pasa algo similar, de hecho uno de los argumentos que se plantea esta investigación es el carácter polisémico que detenta el concepto de inclusión. Es así que, según el autor que lo interprete y lo defina, la inclusión se la puede asociar con la eliminación las barreras de discriminación a partir de cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la participación de todos los estudiantes en ámbitos escolares (Ainscow 1999, citado en Dueñas 2010) o simplemente con la provisión de servicios de apoyo para el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales (Lipsky y Gartner 1999, citado en Dueñas 2010). En cambio, para Dueñas (2010) la inclusión se la considera simplemente más como un fenómeno social que un fenómeno educativo. En consecuencia, retomando el razonamiento planteado por Dyson (2001) el concepto de inclusión, pero también para este caso particular el concepto de interculturalidad, deberían descender con claridad en los discursos presentes en la política educativa que se desea promover (Arnaiz 2004).

Esta ambigüedad conceptual se complementa con la finalidad que tiene el Plan Decenal de Educación 2006, es decir: ¿Cuál es el “producto final” que promueve este proyecto educativo? La respuesta a esta pregunta se resume en dos conceptos

claramente homogenizantes presentes en este objetivo: primero, el de “formación ciudadana” y segundo, la “unidad en la diversidad”. Por un lado, se comprende que las personas que no se encuentran incluidas en sistema escolar y, por tanto, como se había anotado anteriormente, no cumplieran con la triangulación planteada para “garantizar la calidad de la educación”, estarían lejos de ser ciudadanos pues, desde esta discursiva, esa formación de ciudadanía solo se la puede ejecutar en la “escuela” y, por otro lado, que ese sentido de pertenencia homogéneo aprendido en la escuela, es decir, esa formación ciudadana vista desde el Estado, tiene que atravesar toda la diversidad.

De esta forma la inclusión en el sistema educativo buscaría el encierro a cielo abierto de todas las diferencias. Sin embargo, no hay que olvidar, como lo menciona Skliar (2008) que el origen del concepto inclusión proviene de la voz latina *includere*, que significa, enclaustrar, cerrar por dentro (Skliar 2008). Es decir, como se ha descrito en párrafos anteriores, que existiría una especie de péndulo en el cual en un extremo estaría la integración y del otro extremo la inclusión, de ahí la importancia en expresar de manera explícita qué tipo de inclusión se pretende implementar desde el Estado.

A partir de este análisis se puede considerar que esta “visión de inclusión” que se presenta en el objetivo general del Plan Decenal de Educación tiene una perspectiva homogenizante y unificadora que lejos de romper las barreras sociales y culturales impuestas por una educación tradicional, ahora ha ubicado a los grupos social e históricamente excluidos como seres ahistóricos carentes de representación. No obstante, para superar este tipo de educación segregadora y aculturizante, no basta con apelar a la ética y a los valores explícitos que promueve la inclusión en educación, sino hay que reconfigurar nuestras creencias implícitas al respecto (Vlachaou 2004, Booth 2006, citado en Echeita y Simón 2007).

3.2 Análisis del documento Plan Nacional de Educación 2006: Políticas y metas

A continuación, se analizarán las ocho políticas presentes en el documento “Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015” y que en palabras del Estado ecuatoriano son la parte medular que nutre al concepto de inclusión planteado en este documento. Estas políticas son las siguientes:

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.

2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB. (EC Ministerio de Educación 2006)

El discurso, presente en las ocho políticas, parte con la utilización y saturación de conceptos totalizantes y homogenizantes que buscan la masificación y el acceso a una educación de calidad antes que desarrollar una educación inclusiva. Como se ha mencionado en párrafos anteriores la ambigüedad planteada en la utilización de los conceptos visión intercultural y visión inclusiva dificultaba su comprensión más aún si no tenía sujeto quien lo enuncie, sin embargo, en estas ocho políticas estos conceptos desaparecen y son reemplazados por otros conceptos que se acercan más a la expansión educativa más que a una educación inclusiva.

Como se había anotado en los antecedentes, la implementación del Plan Decenal de Educación de 2006 fue producto de una serie de compromisos tanto nacionales como internacionales, estos últimos aupados por organismos como UNICEP y UNESCO que tenían como objetivo ratificar los compromisos planteados en el Foro Mundial de Educación realizado en Dakar a inicios del nuevo milenio. Estos objetivos tenían como premisa la universalización y el acceso a la educación de todas las personas. De esta manera, se puede notar que el PNE del 2006 cumple con las expectativas planteadas en estos compromisos, sin embargo, a partir de una lógica que apuntaba a la estandarización global de la educación.

Esta estandarización se puede acuñar y ajustar muy bien con la idea de la escuela expansiva planteada por Martínez (2004, 19) que considera que “la educación, tal como

la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo, adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas, sólo matizada con el fortalecimiento de la democracia representativa”. Por tanto, esta escuela expansiva busca el desarrollo humano, la equidad y el mejoramiento de la calidad educativa, pero bajo una lógica industrial y de mercado propias de la globalización (Martínez 2004).

De esta manera, se puede notar la urgencia que tiene el Estado ecuatoriano en expandir el acceso a la educación. Así en la política N° 1 “Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años” la idea recurrente en las metas gira alrededor de la actualización de metodologías y recursos didácticos, capacitación profesional de los recursos humanos (docentes), incremento en la infraestructura e institucionalización de todas las organizaciones que oferten educación a estos niveles.

En la política N° 2 “Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo” la idea central que aparece en las 12 metas va desde mejorar en la infraestructura, material didáctico, capacitación e ingreso de nuevos docentes al sistema escolar hasta universalización de la educación. Nuevamente, en el caso de la política N° 3 “Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente” la idea que articula las 16 metas ponen énfasis en la incorporación y apertura del Bachillerato Internacional en el sistema público y fiscal. En la capacitación al 40 % de los docentes del sistema educativo público y el ingreso de 146 docentes por cada año al mismo, además de la construcción de 306 aulas anualmente (EC Ministerio de Educación 2006).

La idea central que articula todos estos datos es masificación escolar, en un contexto donde prima el imaginario de calidad de la educación y en la cual los recursos humanos tienen la oportunidad de acceder a una educación universalizante y homogenizante en la cual domina la “materialidad” y la “internacionalidad”, bajo una lógica de mercado (Martínez 2004; Skliar 2015b). No obstante, la “moral” inclusiva avanza y se complejiza cuando pasamos a reconocer que las diferencias pueden ser sujetos de acción educativa (Skliar 2008). La pregunta es: ¿Dónde están estos sujetos de acción educativa en esta discursiva? Pues en ningún momento se ha tomado en cuenta a las diferencias, todo lo contrario se plantea un modelo que pone énfasis a la estandarización de la educación antes que a la inclusión.

Finalmente, se puede concluir que la Reforma Curricular para la Educación Básica del año 1996 presenta una discursiva próxima al concepto de integración propia de la década de los noventa del siglo pasado. En dicho periodo, los discursos que se invocaban desde el Estado, hacia los grupos subalternos, buscaban el reconocimiento de los derechos universalmente constituidos pero cargados de graves atisbos etnocéntricos que bajo esta retórica deontológica procuraban la estandarización, homogenización y la aculturación de los grupos “incluidos”.

La lógica bajo la cual el Estado ecuatoriano construía el discurso “inclusivo” se centraba en una clasificación binaria, por un lado, la visión urbana y, por otra, la visión rural, que a partir de la estrategia discursiva de la autorrepresentación positiva intentaba que los grupos social e históricamente excluidos pasaran a formar parte de manera pasiva del sistema educativo segregacionista.

Adicionalmente, hay que tomar en cuenta que este discurso “inclusivo” solo tomaba en cuenta a los grupos rurales, particularmente indígenas desconociendo una parte de la diversidad cultural y social existente en el Ecuador, de esta manera bajo el paraguas de la interculturalidad se desarrolló un concepto equivocado de “inclusión” y se lo puede ubicar más bien dentro de las denominadas políticas integracionista que buscaban la homogenización de los grupos integrados al sistema educativo.

En relación a las personas con discapacidad, el documento presenta, una total falta de reconocimiento para con este grupo social y humano. Confirmando lo planteado algunos teóricos de la inclusión como Blanco, Verdugo, Arnaiz, entre otros que señalan que los discursos integracionistas han dejado por fuera de la política educativa a las personas con discapacidad (García y Fernández 2005).

Mientras que el Plan Nacional de Educación del año 2006 presentó en su discursiva un alto grado de ambigüedad al plantear los conceptos de visión intercultural y visión inclusiva. Este documento en particular, fue anunciado en palabras del propio Estado ecuatoriano como un proyecto inclusivo, sin embargo, la imprecisión en su planteamiento se articulaba coherentemente con sus ocho políticas, ya que el concepto de inclusión que se presentaba explícitamente estaba relacionado con una masificación y accesibilidad a la educación de todas las personas. Complementariamente, se privilegió la internacionalización curricular al enunciarlo como una meta cumplirse durante los próximos diez años.

A esto se suma que en este documento, a diferencia de la Reforma Curricular para la Educación de 1996, no se enuncian a los grupos a incluir en el sistema

educativo, se utiliza generalizaciones que muestran un claro posicionamiento universalista acorde a las políticas internacionales vigentes a inicios del siglo XXI y que el Ecuador arrastra y recoge desde hacía varias décadas atrás.

De esta manera, se cerraba un nuevo ciclo que prometía entre otras cosas la implementación de una discursiva tendiente a mejorar los procesos de inclusión que su antecesora la Reforma Curricular para la Educación Básica había dejado pendiente. Sin embargo, no será a partir del 2011 que el concepto de inclusión tomará nuevos aires y aparecerá de manera frecuente en la discursiva legal del Ecuador.

Capítulo tercero

Inclusión o adaptación: 2011 una aproximación al concepto de inclusión en Ecuador

A partir del 2011, el sistema educativo ecuatoriano empieza a vivir y experimentar toda una serie de cambios deontológicos y axiológicos relacionados a la inclusión. En este periodo, el Estado ecuatoriano emprende con la construcción de un marco legal robusto en principios y valores que garanticen “la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales” (EC 2011a, art. 2, lit. v) que históricamente fueron o bien excluidas o bien alejadas de los beneficios de la denominada educación de calidad. Para cumplir con este fin se despliega e implementa una serie de mecanismos, que en teoría reconocen el vasto y caótico mundo de las diferencias. Estos mecanismos a su vez sostenidos bajo “una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa” (EC 2011a, art.2).

En este contexto, el presente capítulo analiza las medidas de acción afirmativa enunciadas en los discursos de política educativa planteadas por el Estado ecuatoriano. Se argumenta que estas medidas de acción denominadas adaptaciones curriculares tienen como objetivo clasificar a las personas con NEE según sus “dificultades” para luego adaptarlos y asimilarlos al sistema educativo mediante la imposición de un currículo prescrito diseñado bajo estándares de normalidad. Evidenciándose una disociación entre lo que se piensa y lo se hace en materia de inclusión educativa.

Para sustentar este argumento se analizan los siguientes documentos: la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI) del 2011 y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC). De este último documento se han tomado en cuenta los siguientes elementos: datos relevantes del contexto escolar, áreas evaluadas, conclusiones y recomendaciones, que nos permiten responder a la pregunta: ¿Cómo se expresa el concepto de inclusión en el marco legal vigente en el Ecuador a partir del 2011? Como elemento didáctico junto al análisis de cada documento se plantean los antecedentes socio históricos en los cuales fueron concebidos dichos discursos.

1. Desarrollo del análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011: Antecedentes

A partir de la constitución del 2008, en el Ecuador, la educación aparece como derecho para todos reconocido en varios artículos, convirtiéndose en un tema recurrente en los discursos de políticas públicas y, específicamente, de políticas educativas e impuestos, estas a su vez, en las prácticas de los diversos actores de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Es así que en este documento la educación se entiende como “un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (EC 2008, art. 26).

La Constitución de Montecristi es reconocida como un documento legal, garantista en derechos y un reflejo de un nuevo constitucionalismo. Este nuevo marco legal nace en el seno de la Asamblea Nacional Constituyente que se realizó en la ciudad de Montecristi, provincia de Manabí, entre el 30 de noviembre de 2007 y el 25 de julio de 2008. Esta propuesta buscaba la reconstitución del Estado, cuyo legado más cercano era la Constitución del 1998, que estaba cobijada bajo principios del modelo neoliberal imperante en la década de los noventa del siglo XX.

En este marco referencial, cabe señalar que la Constitución de Montecristi contó con la aprobación y bajo referéndum constitucional, del 63,93% de los asambleístas. Posteriormente entró en vigencia el 20 de octubre del 2008. Esta carta magna planteaba una alta participación social, y fue la primera constitución en el mundo en incorporar un régimen de desarrollo denominado Sumak kawsay o Buen vivir, régimen que estaba sustentado bajo el principio equidad, mismo, que articulaba una adecuada convivencia entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza a partir de criterios de solidaridad colectiva que iban más allá de las propuestas neoliberales planteadas por su predecesora (Isch 2011).

La nueva carta magna, en este contexto, recogía las demandas de la mayoría de actores sociales que buscaban cambios profundos en el marco legal ecuatoriano, que hasta aquel momento solo habían pasado por reformas constitucionales.

En el ámbito de la educación, este documento legal recogió las demandas de maestros, padres de familia y estudiantes. Las organizaciones que participaron de su construcción fueron la Unión Nacional de Educadores (UNE), la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador (FESE), la Federación de Técnicos Docentes del Ministerio, la Asociación de Rectores y de Directores de Escuela, la Asociación de

Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, educadores populares y entre otros (Isch 2011, 381).

Todos estos actores presentaron sus propuestas el 23 al 27 abril de 2007 en el Segundo Congreso Nacional de la Educación Pública, que se evidenciaron posteriormente en la nueva Constitución (Isch 2011). Es así que a partir de la aprobación, por parte de la mayoría de los ecuatorianos, de este documento legal se crearon las condiciones objetivas para plantear, instaurar y desarrollar políticas inclusivas.¹⁶

Una de las tantas políticas inclusivas que nacieron fue la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que regula al sistema educativo nacional y que fue aprobada el 2011. La finalidad LOEI, en palabras del Estado ecuatoriano, buscó garantizar una educación inclusiva e intercultural fundamentada en el reconocimiento de los derechos y deberes de los grupos social e históricamente excluidos hasta aquel momento. La LOEI logró incorporar en su retórica una serie de principios y valores que para muchos fue el inicio de una nueva forma de repensar la educación (Isch 2011).

De hecho, para el caso particular de esta investigación, como lo menciona Vélez (2017) este documento legal trataba de garantizar la incorporación de las personas con discapacidad al sistema de educación ordinario a partir de variadas perspectivas como accesibilidad, participación, adaptaciones curriculares y físicas, entre otras que tenían como objetivo alcanzar el ideal de inclusión. Sin embargo, como lo menciona Oviedo (2018, 49) bajo la figura de “interculturalidad integral” se efectivizaron procesos de homogenización en la educación ecuatoriana. Esta figura en palabras del autor tenía como objetivo quitarle la autonomía a la educación intercultural bilingüe, cuyo reconocimiento oficial se dio en el año de 1989. Para Granda (citado en Oviedo 2018, 49) la educación intercultural, en este documento, tuvo un retroceso en aspectos de derechos y en el desarrollo de la educación en general, ya que bajo la figura antes mencionada, la educación para los pueblos indígenas pasó a formar, nuevamente, parte del sistema hispano de educación.

En este contexto, el siguiente apartado analiza los “fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo” y que tienen como finalidad, en palabras del Estado ecuatoriano, implementar una educación que garantice “la igualdad de oportunidades a

¹⁶ Algunos ejemplos son: la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Registro Oficial No 417, 2011), la Ley Orgánica de Discapacidades (Registro Oficial No 796, 2012).

comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales” (EC 2011, art. 2, lit. v) presentes en el marco legal, tanto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) como en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI).

2. Análisis del documento: Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011: Principios y fines

La estructura del documento está distribuida de la siguiente manera: Título I de los principios generales, Título II de los derechos y obligaciones, Título III del sistema nacional de educación, Título IV de la educación intercultural bilingüe, Título V de la carrera educativa, Título VI de la regulación, control, infracciones, sanciones y recursos administrativos, Título VII disposiciones generales, Título VIII disposiciones transitorias, Título IX disposiciones derogatorias, Título X disposiciones finales. Sin embargo, como se señaló en el párrafo anterior solo se tomará en cuenta los principios y fines relacionados al concepto de inclusión que estén de manera explícita como de manera implícita enunciados en la LOEI y que permitan interpretar que tipo de inclusión es la que pretende promover el Estado ecuatoriano a partir de este documento.

Según el documento:

Art. 2.- Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo [...]

v. Equidad e inclusión.- La equidad e inclusión aseguran a todas las personas *el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo*. Garantiza la *igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales* y desarrolla una *ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa* y una *cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación*; (EC 2011a, art.2, lit. v; énfasis añadido)

El concepto de inclusión, en esta discursiva, tiene como eje articulador la universalización de la educación de todas las personas y se la puede comprender a partir de cuatro momentos. Un primer momento que hace “referencia al acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo” de las personas incluidas (EC 2011a, art. 2, lit. v).

Un segundo momento que busca garantizar la igualdad de oportunidades de los grupos social e históricamente excluidos: “comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales” en el sistema educativo en general (EC 2011a, art. 2, lit. v).

Un tercer momento cuya visión de inclusión se encuentra bajo un enfoque ético que permite desarrollar políticas educativas bajo procesos que reconocen las diferencias con “medidas de acción afirmativa” y un cuarto momento el cual entiende que “la inclusión no solo se debe quedar en el plano teórico sino que debe descender al plano práctico”. Esto explica, como lo menciona Tubino (2002) mejorar los niveles de equidad en términos de calidad de resultados “erradicando todo tipo de discriminación”. De esta manera asistimos al tránsito de un concepto que en teoría amalgama el ideal de inclusión educativa.

Antes de iniciar con el análisis de estos cuatro momentos es importante señalar que de los 37 principios enunciados en este documento, el principio que hace referencia a la “equidad e inclusión” se encuentra en el literal “v” y que en una escala jerárquica está en el puesto número 27 del total antes expuesto. No obstante, la relevancia de este principio radica en la capacidad que tiene de articular de cierta manera la totalidad de la discursiva expuesta en la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

La LOEI cuenta con una estructura cuya parte medular se encuentra en los 37 principios que son “los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo” (EC 2011a, art. 1). En este contexto, el principio “v” relacionado con la equidad e inclusión, como se ha mencionado anteriormente, cuenta con cuatro momentos bien definidos.

El momento uno dice “la equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo” (EC 2011a, art. 2, lit. v), en esta premisa se puede notar que a diferencia de los documentos antes analizados (Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 y PNE 2006) que se referían al acceso de todas las personas como eje articulador de sus discursos, en esta retórica en particular, además de utilizar el concepto acceso, se incluye, dos conceptos fundamentales, permanencia y culminación, es decir, que se toman en cuenta de manera integral y evolutiva el proceso académico de todas las personas en el sistema educativo nacional.

Se puede notar que esta base conceptual acceso, permanencia y culminación, se encuentran relacionadas con otros principios y fines presentes en la LOEI y que permitirían sustentar el concepto de inclusión expuesto en esta discursiva en particular. Así el principio “a” que hace referencia a la Universalidad apela nuevamente a esta base conceptual al mencionar “la educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación” (EC 2011a, art. 2, lit. a).

En el principio “ff” que hace referencia a la “Obligatoriedad” se menciona que de la “educación desde el nivel de educación inicial hasta el nivel de bachillerato o su equivalencia”. En el principio “gg” se habla de la “Gratuidad” y menciona “la eliminación de cualquier cobro de valores por conceptos de: matriculas, pensiones y otros” (EC 2011a, art. 2, lit. ff).

En el principio “hh” que menciona al “Acceso y permanencia” dice que “se garantiza el derecho a la educación en cualquier etapa o ciclo de vida de las personas, así como su acceso, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna” (EC 2011a, art. 2, lit. hh). Como se puede notar el concepto de inclusión en el primer momento que tiene como base conceptual, acceso, permanencia y culminación esta sustentados de manera explícita y tautológica por los principios “a”, “ff”, “gg”, “hh”.

Al incluir estos principios sustentados por una base conceptual que supera el simple acceso a la educación de todas las personas, se puede considerar como un avance frente a los documentos antes analizados (Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 y PNE 2006) ya que su preocupación sobrepasa el mero acceso que, per se, tenía como único fin la masificación de la educación. Esta visión de inclusión presente en la LOEI busca, por lo menos teóricamente, velar por todo un proceso que antes no tomaba en cuenta aspectos económicos, evolutivos, integrales e inclusive actitudinales que devenían en acciones discriminatorias.

En relación a los fines que constan en el artículo 3, el literal “p” que dice “El desarrollo de procesos escolarizados, no escolarizados, formales, no formales y especiales” (EC 2011a, art. 3, lit. p). En este literal, se muestra a este fin como el eje articulador de toda la producción discursiva sobre la inclusión, ya que en correlación con los principios antes descritos superaría la visión funcional, que entendía a la escuela solamente bajo parámetros de acceso a la infraestructura y materiales. Aquí se presentan, de manera implícita, los procesos mediante el cual la sociedad comienza a

reconocer la diversidad bajo constructos como: equidad, igualdad de participación, calidad, calidez, acceso, permanencia, convivencia armónica entre otros.

Es decir, en este fin se especifica cuáles son los ámbitos en los cuales la educación debe enfocarse para desarrollar prácticas inclusivas en el aula a partir de un relato que conecta, a través de la escuela, los discursos de inclusión con las acciones inclusivas. Sin embargo, no se dice con claridad qué tipo de procesos son los que se aplicarán para el desarrollo de una educación que promueva la inclusión. Este punto en particular solo se lo puede evidenciar en las estrategias pedagógicas plantadas desde las instituciones que regulan la educación. Estas estrategias aparecen en algunos documentos como manuales o guías que descienden la teoría a la práctica. Este análisis se lo efectuará más adelante con la ayuda de la “Guía de adaptaciones curriculares” y el Documento Individual de Adaptación Curricular denominado por sus siglas como DIAC.

Como se mencionó en los párrafos anteriores el concepto de inclusión en esta discursiva en particular estuvo articulada por una base conceptual que apelaba al acceso, permanencia y culminación de “todas las personas”. No obstante, esta última generalidad que podría causar ambigüedades al momento de interpretarla, se ve explicitada en el segundo momento, de manera puntual y hace referencia a los grupos social e históricamente excluidos. En esta proposición se menciona literalmente que la educación inclusiva, “garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales” (EC 2011a, art. 2, lit. v). Este argumento en sí es fundamental para el análisis interpretativo de esta investigación, ya que muestra cuáles son los grupos de atención prioritaria para la educación inclusiva en la actualidad. Además, reconoce de manera implícita que ciertos grupos humanos han quedado fuera de la discursiva de la política educativa como es el caso de las personas con necesidades educativas especiales.

Al igual que con el primer momento, este segundo momento cuenta con una cantidad considerable de principios y artículos que fundamentan su presencia en la LOEI. Por la gran cantidad de artículos que están presentes en este apartado en particular, solamente se analizarán los principios y algunos fines.

Los principios que fundamentan y *apilan* la inclusión de los grupos social e históricamente excluidos aparecen en los literales b. Educación para el cambio, e. Atención prioritaria, i. Educación en valores, k. Enfoque en derechos m. Educación para

la democracia, z. Interculturalidad y plurinacionalidad, aa. Identidades culturales, bb. Plurilingüismo

En el literal “b” se resalta la construcción de una sociedad que respeta las libertades de los pueblos y nacionalidades como sujetos de derechos, esto se complementa con el literal “i” que busca desarrollar una serie de valores entre ellos la equidad, la libertad, la solidaridad, la tolerancia étnica, social y por identidad de género para eliminar la discriminación, en el literal “k” en cambio se menciona el desarrollo de mecanismos para el reconocimiento de las diversidades, en el literal “m” se presenta a los establecimientos educativos como centro en los cuales se desarrollaran prácticas inclusivas “la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial” (EC 2011a, art. 2, lit. m), en los literales “z”, “aa” y “bb” la idea principal transita en el reconocimiento de las diversas identidades culturales en el Ecuador, y finalmente en el literal “e” se identifica a los grupos de atención prioritaria y especializada, es decir, a las “niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad” (EC 2011a, art. 2, lit. e).

En cuanto a los fines que están relacionados con el reconocimiento al derecho de educación de los grupos social e históricamente excluidos se encuentran los literales “b”, “c”, “i” que destacan la interculturalidad, pluriculturalidad, diversidad cultural, la identidad cultural entre otros elementos que hacen énfasis, como se menciona en el literal “i” de “la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias”. Hay que tomar en cuenta dos aspectos que permiten desarrollar una idea básica sobre la utilización del concepto de inclusión presentes en esta discursiva.

Primero, se desarrolla una retórica que permite evidenciar como lo menciona Tubino (2002) un proceso de discriminación positiva al presentar de manera implícita la idea de tolerancia, es decir, reconocer que en el Ecuador existen variadas culturas y grupos sociales diversos, y que por lo tanto debemos superar ese primer momento para desarrollar un concepto de inclusión pertinente con las demandas de país. Segundo, que estos procesos por sí solos no definen el concepto de inclusión, todo lo contrario, hay que desarrollar acciones que eliminen los procesos de discriminación que se producen en los sistemas educativos producto de la implantación de ciertas políticas compensatorias que se han centrado en el acceso y no en la convivencia de las diferencias.

Además, es pertinente mencionar que de los 37 principios y los 28 fines solo un principio trata acerca de las personas con discapacidad, el principio “e” denominado grupos de “atención prioritaria y especializada”. Esto muestra que para la discursiva inclusiva planteada por el Estado ecuatoriano existe una balanza que más o menos privilegia a ciertos grupos de atención prioritaria.

Los momentos tres y cuatro que mencionan que el concepto de inclusión “desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación” (EC 2011a, art. 2, lit. v) se los puede analizar a partir de dos perspectivas, primero de manera cuantitativa y segundo de manera cualitativa.

La primera se resume en el número de principios, fines y artículos que reconoce el derecho que tienen las personas al acceso a la educación de calidad y su reconocimiento legal que se lo visualiza de manera explícita en 16 literales, además de los artículos del 77 al 92 relacionados con los pueblos indígenas y los artículos 6, 7 11, 22 y 47 que tratan acerca de la inclusión de las personas con discapacidad. A esto se suma la gran cantidad de valores que se explicitan en esta discursiva. Esto permitiría en un primer momento entender que hay un gran interés en desarrollar un concepto de inclusión que integre los y las diversidades, por lo menos en la discursiva. El segundo aspecto relacionado a lo cualitativo, en cambio, se expresa en las acciones que se presentan en esta literatura, relacionadas a las adaptaciones curriculares diseñadas estratégicamente para las personas con necesidades educativas especiales.

En resumen, se puede señalar que la problemática en las últimas décadas, antes del 2011, para el Estado ecuatoriano fue y sigue siendo la inclusión de los grupos excluidos. Estos grupos, en un primer momento, se reducían a los pueblos indígenas y que, desde una visión etnocéntrica, fueron incluidos en la discursiva educativa, que tuvo como punto nodal la incorporación y adaptación de las diferencias al sistema educativo. Esta asimilación de las diferencias devino en procesos de homogenización cultural en los cuales la visión blanco mestiza fue el referente en el desarrollo de políticas educativas. A partir del 2011, en cambio, se evidencia un segundo momento en el cual se da un giro relacionado a los grupos de atención, en el cual el papel de la educación es velar por el reconocimiento de las diferencias a partir de una discursiva que interpela a la inclusión como la panacea de una nueva educación. Así la LOEI amplía en la retórica la posibilidad de encuentro de las diferencias.

3. Inclusión y adaptación: procesos de escolarización para personas con necesidades educativas especiales

En este marco conceptual hasta ahora analizado, se puede evidenciar que el concepto de inclusión presente en la LOEI tiene un sustento teórico, filosófico y deontológico amplio que reconoce las diferencias, ya no solo se habla de un grupo en particular, por ejemplo de pueblos o comunidades indígenas, ahora se presentan a las personas con necesidades educativas especiales como otro grupo humano que debe ser incluido en la discursiva educativa. Así, se da paso a una nueva etapa en la cual los grupos de “atención prioritaria y especializada”, necesitan de estrategias focalizadas para su inclusión en el sistema educativo.

Como se ha mencionado, la LOEI presenta una estructura discursiva amplia en la cual su enfoque gira alrededor de las diferencias y cómo estas se incorporan al sistema educativo. En este contexto, para entender la inclusión en educación es necesario que exista una vinculación coherente entre teoría y práctica, es decir, que las “acciones afirmativas”, enunciadas en el principio “v” Equidad e inclusión, que se utilizan para eliminar los procesos de discriminación que generalmente se producen en la aplicación de ciertas políticas educativas permitan desarrollar procesos inclusivos que tomen en cuenta las diversas formas de aprender y comprender el mundo.

Estas acciones afirmativas son las adaptaciones curriculares, cuyo sustento deontológico se encuentran en los artículos 6, 11, y 12 de la LOEI y en los artículos 10, 227, 228, 229 y 230 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI). Así, en la LOEI, en el art. 6, literal. o. dice que se debe “Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas” (EC 2011a, art. 6, lit. o) a esto se suma lo enunciado en el art. 11, literal. j y el art. 22, literal c que mencionan la necesidad de trabajar con las adaptaciones curriculares desde y a partir del currículo nacional, además en art. 7, literal o. en cambio se invita a la comunidad educativa a presentar “propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria” (EC 2011a, art. 7, lit. o).

Mientras que en el RGLOEI, en relación a las adaptaciones curriculares el artículo 10 dice “los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones

educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan [...] siempre que tengan como base el currículo nacional” (EC 2011b, art. 10) y en el artículo 228 del RGLOEI se menciona que las “adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación”. Esta última triangulación conceptual lo que muestra es el interés que tiene el Sistema Nacional de Educación en promocionar contenidos. Es decir, hacer de las adaptaciones instrumentos que operan en función del currículo nacional y no en relación a las necesidades individuales de los estudiantes.

En sí, el eje articulador en esta retórica deontológica es el concepto currículo nacional que tienen como objetivo desarrollar procesos de integración-adaptación de las personas de atención prioritaria al sistema educativo nacional. Estos procesos que no se deslindan de la hegemonía curricular planteada por el Estado, va acompañado de procesos sistemáticos de clasificación al declarar que para implementar estas adaptaciones se debe tomar en cuenta las especificidades *culturales* y *peculiaridades* de los grupos de atención (EC 2011b, art. 10). Estos grupos que necesitan de las adaptaciones son las personas con necesidades educativas especiales, cuya clasificación se explicita en el art. 228 de la siguiente manera: por un lado, las adaptaciones a las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad y, por otra, las asociadas a la discapacidad. Por lo tanto, estas adaptaciones curriculares justificarían el desarrollo de procesos de clasificación de los grupos de atención prioritaria.

No obstante, estas acciones afirmativas que se reducen a un solo instrumento de adaptación, en el cual priman los contenidos, no son suficientes para cumplir con los procesos de inclusión por dos motivos. Primero, porque al descender la inclusión a un solo proceso de adaptación curricular que en teoría contendría todos los principios y los fines que el Estado ecuatoriano tiene que garantizar para la inclusión de los grupos social e históricamente excluidos, se concluiría que no existe impedimento alguno para promover momentos y espacios de inclusión en educación. De hecho, se restaría importancia a la complejidad que en sí misma tiene el concepto de inclusión desde su formulación, estructuración y aplicación. Segundo, adaptar no implica incluir, sobre todo si busca la adaptación de las diferencias a un currículo estandarizado planteado desde la visión normalizadora del Estado que presenta de manera explícita la clasificación de las personas incluidas a partir de estas adaptaciones curriculares.

4. Adaptación y clasificación: procesos de escolarización para personas con necesidades educativas especiales

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, los procesos de inclusión planteados por el Estado ecuatoriano a partir de las denominadas acciones afirmativas o adaptaciones curriculares pasan por dos momentos. Primero adaptar a los grupos de “*atención prioritaria y especializada*” a las necesidades generales del currículo nacional y segundo, particularizar las necesidades educativas especiales para desarrollar procesos de adaptación curricular que “pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación” (EC 2011b, art. 228) tomando en cuenta lo “afectivo, cognitivo y psicomotriz” (EC 2011a, art. 47). Ambas triangulaciones avaladas y sustentadas por discursos médico legales propios de una razón jurídica que categoriza, separa y disminuye ciertas marcas identitarias que se encuentran en las diferencias (Skliar 2010). Estas marcas se evidencian en los artículos 227 y 228 de la siguiente manera.

Según el documento:

Art. 227.- Principios. La Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, *promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales* asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante *su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria*.

Art. 228.- Ámbito. 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. Estos apoyos y adaptaciones pueden *ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación*.

Son necesidades educativas especiales *no asociadas a la discapacidad* las siguientes:

1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.
2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.
3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales.

Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes:

1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental;
2. Multidiscapacidades; y,
3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros). (EC 2011b, art. 227-28; énfasis añadido)

En ambos artículos el objetivo es promover “el acceso de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo” (EC 2011b, art. 227). De hecho, es a partir de este enunciado que se da inicio

a una serie de clasificaciones y sub clasificaciones que se encuentran desplegadas y argumentadas en algunos documentos¹⁷ que buscan desarrollar procesos de adaptación de los estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema educativo ordinario o especializado.

Así, los grupos de atención prioritaria y especializada son aquellos que rompen con la norma, estos pueden ser los que tienen dificultad de aprendizaje o los que tienen nivel intelectual superior de aprendizaje, niños o adolescentes infractores o las víctimas de violencia, los que sufren trastornos del comportamiento o las personas que tienen algún consumo de sustancias, es decir, aquellos que sufran con algún tipo de “dificultad” que los mantengan alejados de los estándares normalizadores planteados por el sistema educativo ecuatoriano.

Esta taxonomía presente en el artículo 228 de RGLOEI entre otras cosas muestra que el interés del Estado ecuatoriano es incluir a las personas con necesidades educativas especiales al sistema educativo nacional a partir de un referente normalizador que los sitúa según sus niveles de aprendizaje, acceso y comunicación. Este referente normalizador no toma en cuenta las diferencias sino que bajo un retórica fundamentada en el diferencialismo los resalta y etiqueta como diferentes.

Hay que tomar en cuenta que si bien las adaptaciones curriculares, como lo enuncia el Estado ecuatoriano en la “guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva”¹⁸ son “modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante en los instrumentos (EC Ministerio de Educación 2013, 14). Estas, por lo general, pretenden la incorporación de las personas con necesidades educativas especiales al sistema educativo desde una visión homogénea que tiene como referente el currículo nacional.

¹⁷ Por ejemplo “La guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva” o los informes sicológicos denominados DIAC (Documento individual de adaptaciones curriculares) que son documentos que los docentes deben conocer para desarrollar las adaptaciones curriculares presentes en un primer momento en sus planificaciones y luego en la praxis diaria de clase.

¹⁸ La guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva, en palabras del Estado ecuatoriano, “pretende ser una herramienta que oriente a los docentes en la atención efectiva de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), de tal suerte que se conviertan en agentes de cambio y en promotores de espacios libres de discriminación, en donde se respeten las diferencias individuales, no concebidas como desigualdades, sino como oportunidades para mejorar la práctica docente. Citado en: Ec Ministerio de Educación. 2013. “Guía De Trabajo Adaptaciones Curriculares Para La Educación Especial e Inclusiva”, 9.

Esta visión homogénea presenta a las diferencias como elementos maleables y susceptibles a la adaptación curricular, dando como resultado un doble efecto negativo, ya que por un lado se clasifica a las personas con NEE según sus “dificultades” para luego adaptarlos y asimilarlos al sistema educativo mediante la imposición de un currículo prescrito diseñado bajo estándares de normalidad. La normalidad que no toma en cuenta las diferencias sino que las adapta, las asimila y las integra de manera prejuiciosa a partir de un esquema funcional que tiene como meta resaltar sus “peculiaridades”.

Estas “peculiaridades” se sistematizan a partir un informe, psicopedagógico y neuropsicológico completo, que recoge las dificultades observadas en el aula (EC Ministerio de Educación, 2013). Este informe es el Documento individual de adaptaciones curriculares (DIAC) que presenta la siguiente estructura: 1. Datos de identificación del estudiante, 2. Datos de identificación de la institución educativa, 3. Fecha de elaboración y duración prevista, 4. Áreas / materias objeto de adaptación curricular, 5. Profesionales implicados en la realización del documento de adaptación curricular, 6. Síntesis de la información contenida en el informe psicopedagógico, 7. Datos y aspectos relevantes de la historia personal del estudiante, 8. datos y aspectos importantes del contexto educativo actual, 9. Datos y aspectos importantes del contexto familiar, 10. Datos y aspectos relevantes del contexto social, 11. Identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular, 12. Adaptaciones de acceso al currículo, 13. Intervención de profesionales especializados sean internos o externos, 14. Adaptación curricular (grado 1, 2, 3), 15. Metodología, 16. Recursos, 17. Criterios de evaluación, 18. Resultados finales.

Como se mencionó en párrafos anteriores, los procesos de inclusión planteados por el Estado ecuatoriano tienen como objetivo tratar las diferencias desde sus particularidades a partir de una clasificación que resalte sus peculiaridades. Sin embargo, para acceder a esta clasificación primero se debe seguir con un proceso de clasificación que abalice su condición. De esta manera, en palabras del Ministerio de Educación (2013) “en primera instancia es necesario determinar el tipo de NEE del estudiante, por lo que es necesario contar con un informe que recoja las dificultades observadas en el aula” (12).

Este informe psicopedagógico o neuropsicológico que recoge las dificultades de los estudiantes con NEE debe proceder, en el caso de las instituciones particulares, de un centro médico especializado y, en el caso de las instituciones públicas, o bien de los

Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) o bien de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Esta última institución según el Ministerio de Educación (2013, 12) cumple con dos funciones: “realizar el control respectivo de los DECE de las instituciones educativas para corroborar el seguimiento de los casos correspondientes y remitirlos a las unidades del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (MSP) para las evaluaciones e intervenciones pertinentes” presentes en los DIAC.

En cualquiera de los casos el fin de los DIAC es presentar las condiciones necesarias y objetivas para desplegar las adaptaciones curriculares que el estudiante con NEE requiera en determinados ámbitos relacionados con el aprendizaje, la accesibilidad o la comunicación, esto como se ha señalado de manera prejuiciosa. Esto último porque se lo hace desde una visión normalizadora que apela en un primer momento a clasificarlos y en un segundo momento dotarlos de ciertas capacidades que deben sujetarse a los parámetros planteados por un currículo prescrito creado desde la no diferencia. Esto genera como resultado un sujeto condicionado y determinado por sus propias dificultades y limitaciones.

Para ejemplificar esta visión determinista y paradigmática producto de los informes médicos planteados en los DIAC desde la psicopedagogía y la neuropsicología obsérvense los siguientes casos. Cabe puntualizar que por motivos éticos y legales no se utilizaran los nombres propios de las personas ni de las instituciones educativas enunciadas en estos informes, y que nos permiten hacernos una idea de cómo estos discursos construyen sujetos sujetos por sus propias dificultades y circunstancias. Estos procesos de clasificación son transversales y operan en el sistema educativo en niveles bien determinados, de hecho las adaptaciones pueden ser según su nivel de concreción a partir del área disciplinar, el centro educativo o el DIAC, según el ente en el que se aplica por ejemplo en el centro educativo, aula o estudiante, según su duración temporales o permanentes, según su grado de afectación pueden ser de grado uno o acceso al currículo, de grado dos o no significativa y de grado tres o significativa. En este contexto, el DIAC se encuentra en el tercer nivel de concreción, opera en el individuo porque es focalizada y puede cubrir los tres grados de afectación.

A continuación, se presentaran elementos claves de tres casos de grado 3 o significativas según su afectación¹⁹ que nos permiten visualizar como operan las

¹⁹ Según su afectación la clasificación es la siguiente: “Adaptación curricular grado 1 o de acceso al currículo son modificaciones en el espacio, recursos o materiales, infraestructura, tiempo que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea, comunicación. Adaptación curricular grado 2 o no

adaptaciones curriculares en los procesos de inclusión planteados por el Estado ecuatoriano a partir de los DIAC. Estos elementos son los datos relevantes del contexto escolar, áreas evaluadas, conclusiones y recomendaciones.

En seguida, se presenta el informe psicopedagógico de la alumna V, cuyo adaptación curricular se encuentra en la categoría grado 3 muy significativa.

Datos relevantes del contexto escolar: La estudiante manifiesta disposición para asistir al colegio, motivación para aprender, no se identifica con maestros y compañeros, *cumple con las tareas escolares, tiene hábitos de estudio, trabaja en clase a veces es cuidadosa con sus útiles escolares, realiza las tareas académicas sola*. En la ficha de detección la psicóloga refiere que la estudiante *“no cumple deberes, no participa en clase, se aísla, no socializa con sus pares, se sugiere educación personalizada para que supere la parte académica”*. (DIAC 2016; énfasis añadido)

En este otro párrafo, se presenta su posición frente a los estudios y su motivación hacia el aprendizaje, cumpliendo con lo estipulado en el art.47 de la LOEI. Sin embargo, aquí surgen contradicciones, ya que primero se menciona que la alumna tiene la predisposición de aprender, luego se indica que no cumple con deberes, no participa en clase y se aísla, en consecuencia, la sugerencia es dejar de lado lo afectivo para enfocarse en lo académico, es decir, el párrafo deja entrever que existe un predominio de lo curricular sobre lo emocional.

Áreas Evaluadas: Área Intelectiva, Competencias Curriculares, Área Emocional.

FUNCIONES GENERALES	CI	INTERPRETACIÓN
Comprensión Verbal	45	Discapacidad Intelectiva Moderada
Razonamiento Perceptivo	66	Discapacidad Intelectiva Leve
Memoria de Trabajo	66	Discapacidad Intelectiva Leve
Velocidad de Procesamiento	61	Inteligencia Marginal

Conclusiones: La señorita de 15 años 3 meses de edad cronológica en la evaluación psicopedagógica *evidencia Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectiva Leve* por lo cual debe ser considerada como una estudiante de Inclusión Educativa. (DIAC 2016; énfasis añadido)

En este acápite en cambio se muestran los resultados obtenidos mediante las evaluaciones psicopedagógicas y cuyo eje articulador es el coeficiente intelectual CI que demostraría las dificultades subyacentes en la alumna. Estas dificultades buscan,

significativa son adaptaciones a la metodología y evaluación; sin embargo, los objetivos educativos y destrezas con criterios de desempeño son los mismos para todos los estudiantes. Las adaptaciones grado 3 o significativas cubren las dos primeras pero hacen énfasis en los objetivos educativos y las destrezas con criterio de desempeño, es decir, su prioridad son los contenidos”. Véase en EC Ministerio de Educación. 2013. “Guía De Trabajo Adaptaciones Curriculares Para La Educación Especial e Inclusiva”.

por un lado, disminuir la capacidad cognitiva de la alumna y, por otro lado, resaltar sus diferencias con la utilización de mecanismos normalizadores estandarizados como comprensión verbal, de procesamiento, de trabajo, cuyos resultados cuantitativos se encuentran, según la media del 70%, por debajo de los niveles considerados normales y que la sitúan en un péndulo que va de lo marginal a lo moderado. Bajo este contexto la conclusión es etiquetarla y clasificarla como un caso más de discapacidad intelectual, como lo sugiere el texto un caso de necesidades educativas especiales.

El siguiente informe psicopedagógico pertenece a una adaptación curricular se encuentra en la categoría grado 3 con el tipo de discapacidad intelectual del 73% por debajo de la media aceptada como normal.

Según el documento:

Datos relevantes del contexto escolar. Madre refiere: A los 4 años la niña ingreso al C.E.A.B *no tuvo buena adaptación* pese a esto la niña según indicaba la maestra trabajaba en clases, continuó en esta institución hasta Primero EGB en donde *evidencio mejor adaptación y continuó con buen rendimiento académico*. Segundo EGB ingresó a la U.E.S.A.S en donde permaneció hasta Séptimo EGB.

En esta *etapa de escolarización siempre presento problemas de bajo rendimiento académico* especialmente en las asignaturas de matemáticas e inglés. Las maestras manifestaban que la niña *se olvidaba con frecuencia lo que aprendía*, bajo la supervisión constante de la madre realizaba las tareas escolares.

Octavo EGB ingresa al C.L.N.D en donde permaneció escolarizada hasta Decimo EGB *continúo evidenciando problemas* en las asignaturas de inglés y matemáticas por lo cual *se quedó para rendir exámenes supletorios, remediales y de gracia, rendía las pruebas logrando aprobar el año, no continuó en la institución educativa debido a que se le aplicó una prueba luego de los resultados de la misma se dio a conocer que no estaba apta para seguir la especialidad en Contabilidad*, por esta situación la madre acude a la sede de Inscripción y le asignaron la U.E.X que tiene la especialidad de BGU.

Hace dos meses fue evaluada en el área psicológica en la Fundación San Pedro Clavel, pero en vista que la evaluación no cumplía con los parámetros adecuados no se le hizo valida por parte del DECE institucional, así también cuando se solicitó la validación por parte de la UDAI? (DIAC 2019; énfasis añadido)

Durante el presente año escolar ingreso a la U.E.X en *donde continua presentando problemas académicos*, la estudiante informa a su madre que tenía dificultades en la asignatura de química, por esta situación la madre asiste al DECE de la institución educativa para solicitar el apoyo correspondiente derivan el caso para evaluación psicopedagógica en la UDAI? (DIAC 2019; énfasis añadido)

En este acápite se exhibe a la alumna N como una persona incapaz de adaptarse al sistema escolar, pues nos muestra de manera detallada su transitar itinerante por varias instituciones educativas. Además, nos presenta el imaginario de una alumna proscrita e incorregible, ya que su desenvolvimiento en los procesos de aprendizaje siempre estuvo por fuera de la 'normalidad'. Esto según el DIAC debido primero a su

bajo rendimiento en ciertas áreas disciplinares y segundo porque su objetivo académico era aprobar las asignaturas a partir de una serie exámenes de suspensión que son aplicados a los estudiantes que no cumplen con la nota mínima en el transcurso del año escolar. Sin embargo, estas características aparentemente subyacentes en la alumna no son suficientes sino no van de la mano con una evaluación psicopedagógica que permita justificar su acceso a las adaptaciones curriculares “pertinentes” bridadas por el sistema educativo nacional, ya que al parecer estas evaluaciones deben cumplir con ciertos parámetros estandarizados planteados por las instituciones encargadas de seguir estos casos.

Según el documento:

Áreas Evaluadas:

INDICE	CI	CLASIFICACION
COMPRENCION VERBAL	65	Normal Bajo
RAZONAMIENTO PERCEPTIVO	87	Normal Bajo
MEMORIA DE TRABAJO	82	Normal Bajo
VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO	85	Normal Bajo
C.I. TOTAL	73	Inferior

Competencias curriculares

Lectura. - Con ritmo y entonación adecuada. Respeta particularmente signos de puntuación. En el párrafo que lee omite y sustituye letras. *Bajo nivel de comprensión lectora.*

Escritura: Escribe con letra imprenta, los rasgos caligráficos son legibles, *no respeta márgenes.* En la escritura de dictado presenta omisiones y sustituciones letras. *Se evidencia además errores ortográficos como: dificultad en la tildación de palabras, en el uso de mayúsculas y de las letras h-b-v*

Calculo: *Realiza sumas simples y con reagrupación,* efectúa restas simples dificultad en esta operación con el proceso de reagrupación, multiplicación y multiplica por una cifra dificultad para multiplicar por dos o tres cifras, *desconoce el proceso en la operación de la división.*

Conclusiones: alumna de 14 años 11 meses de edad cronológica, *en la evaluación Psicopedagógica presenta dificultad en habilidades cognitivas lo cual no le permite un adecuado proceso enseñanza aprendizaje.* En la estudiante se evidencia además “*Rasgos de Déficit de Atención*” por su condición presenta Necesidades Educativas Especiales. (DIAC 2019; énfasis añadido)

En el siguiente aparatado se visualiza los estándares de normalización que debe cumplir la alumna para su posterior adaptación curricular. Como se nota las áreas evaluadas tienen relación con el lenguaje y la matemática, desconociendo que hay varias inteligencias que trabajan unas con otras y se pueden desarrollar en cada individuo para alcanzar un perfil único (Gardner, 2001). Estas áreas evaluadas, que

miden su coeficiente intelectual, arrojan datos que resaltan sus dificultades y categorizan a la alumna en un nivel inferior al CI normal, ya que al parecer la omisión de letras, palabras o reglas gramaticales en la lectura y la escritura y la dificultad en la resolución de ciertas operaciones y cálculos matemáticos, bajo nivel de comprensión, no respecta márgenes, dificultad en habilidades cognitivas son elementos que permiten etiquetar a la alumna como anormal. Además, hay que tomar en cuenta que al calificarla de manera general como un tipo de discapacidad intelectual se tiene que resaltar aún más su NEE, por tal motivo se la dota de un “rasgo de déficit de atención” a partir de la mirada del diferencialismo que en palabras Skliar (2010, 162) busca la “disminución de algunas marcas identitarias con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas”.

El siguiente es el informe psicopedagógico de la alumna A, cuyo adaptación curricular se encuentra en la categoría de grado 3, cuyo tipo de discapacidad es de 74% al límite, es decir, que se encuentra al 0,01% de ser categorizada como inferior. Para profundizar el análisis se incluirá un párrafo que aparece en el apartado denominado “datos relevantes del contexto familiar”.

Según el documento:

Datos relevantes del contexto familiar: La relación entre los padres es regular debido a que se dan frecuentes discusiones cuando la madre le obliga a que la alumna A cumpla con las diversas obligaciones esto ha ocasionado que *el padre desautorice a la madre esta situación ha ocasionado desobediencia en la adolescente.* (DIAC 2019; énfasis añadido)

En este acápite se presenta el contexto familiar en el cual se desenvuelve la alumna A. Nuevamente la lectura que hacen los expertos psicopedagogos se centra en dotar de ciertos marcas, tanto a la madre como al padre, para justificar las condiciones subjetivas bajo las cuales se ha construido la identidad de la alumna A, esto da como resultado una adolescente desobediente producto de la disfuncionalidad familiar presente en su hogar, se debe considerar, adicionalmente, que estos discursos no son tomados al azar sino estudiados minuciosamente por especialistas que llevan el caso, además, se debe anotar que estos datos son considerados como relevantes, es decir, que la incidencia de este contexto condiciona su desarrollo cognitivo y académico. De esta manera se da el primer paso para todo un proceso de clasificación que trata a la personas con NEE como diferentes.

Según el documento:

Datos relevantes del contexto escolar. Madre refiere: A los 4 años ingresó a Inicial 2 al J.L.T en donde permaneció hasta Primero EGB, la maestra indicaba que la alumna A era muy tímida, poco comunicativa.

A los 6 años a Segundo EGB a la U.E.J.M.M en donde permaneció hasta Decimo RGB, no se evidenciaron problemas en rendimiento académico hasta Noveno EGB.

En Décimo se evidencio dificultades en rendimiento académico se quedó para rendir exámenes supletorios en 2 asignaturas inglés y matemáticas rindió las pruebas logrando aprobar el año, no continuo en la institución educativa debido a que la estudiante ya no quiso asistir a esa institución educativa.

Ingresa a Primero de BGU en el año lectivo 2018-2019 a la U.E. X en donde evidenció mayores dificultades en rendimiento académico se quedó para rendir exámenes supletorios en 9 asignaturas no rindió las pruebas por lo cual actualmente se encuentra repitiendo el año.

Durante el presente año escolar presentó dificultades en 4 asignaturas química, lengua y literatura, matemáticas, física. En el segundo parcial la madre la estudiante ha mejorado un tanto sus notas, no le agrada a la estudiante la asignatura de lengua y literatura. (DIAC 2019; énfasis añadido)

En este párrafo la idea central es el bajo rendimiento académico de la alumna A. Se resalta su incompatibilidad con ciertas áreas disciplinares y señala que producto de su contexto familiar disfuncional su predisposición para el aprendizaje se ve determinada por su desobediencia a las normas y la autoridad, marca que le impide acceder de manera directa a los subsecuentes años escolares. Esto como resultado de su irreverencia frente a la autoridad represiva, representada por su madre, y que es obstáculo que según el informe debe superar la alumna si desea adaptarse al currículo prescrito en el sistema educativo.

Áreas Evaluadas y Resultados Obtenidos

INDICE	CI	CLASIFICACION
Escala verbal	73	Límite
Escala de ejecución	79	Límite
Escala total	74	Límite

Competencias curriculares:

Lectura: Lentificada, disrítica, *no respeta signos de puntuación*. En el párrafo que lee omite letras, substituye palabras, *bajo de comprensión lectora*.

Escritura: Escribe con letra imprenta, los rasgos caligráficos son legibles, *no respeta imágenes en la escritura al dictado* presenta: Errores específicos: *unión defectuosa de palabras* confusión de letras de sonido semejante s/x, substituye palabras.

Errores ortográficos: Dificultad en el uso de mayúsculas y de las letras h-b-v

Cálculo: Realiza sumas y restas simples y con reagrupación, multiplica por una cifra dificultad para dividir para dos cifras o más y para la resolución de problemas aritméticos.

Conclusiones: La alumna A de 16 años 2 meses de edad cronológica, en la evaluación psicopedagógica *presenta dificultad en sus habilidades cognitivas lo cual no le permite un adecuado desempeño dentro del proceso enseñanza aprendizaje. La estudiante según explica la madre tiene diagnóstico de "Epilepsia" emitido por*

neurología del C.L. Por su condición presenta Necesidades Educativas. (DIAC 2019; énfasis añadido)

De manera similar que en los anteriores casos, en este apartado se identifica los valores cuantitativos que permite clasificar a la alumna como una persona normal o anormal. Los datos muestran de manera explícita rasgos de violencia simbólica relacionada, primero con su posición frente a los límites de la normalidad impuesta por un CI que debe superar el 74%. Segundo, porque se etiqueta en función de marcas aparentemente inherentes a la persona como: escribe a letra imprenta, dificultad en el uso de ciertas letras y cierta limitación para resolver problemas aritméticos, no respeta signos de puntuación e imágenes, bajo nivel de comprensión, unión defectuosa de palabras entre otros aspectos. Además, se disminuye la dificultad neurológica que incidirá directamente en su vida al decir que “según explica la madre” la alumna A “tiene diagnóstico de Epilepsia”, esto sumado a los datos brindados por la evaluaciones psicopedagógicas hacen de A una estudiante con NEE dispuesta a acceder a las adaptaciones curriculares prescritas e impuestas por el currículo nacional.

Esta última afirmación se evidencia en las recomendaciones realizadas por los expertos desde una mirada normalizadora y homogénea que entiende a la inclusión a partir de procesos de adaptación curriculares funcionales, que si bien en teoría buscan acompañar los diversos casos de NEE en lo afectivo y lo cognitivo, en las acciones su énfasis está en el acceso al currículo prescrito por el sistema educativo.

Muestra de este acceso al currículo se evidencia en las recomendaciones estandarizadas realizadas en los tres casos. Si bien es cierto entre las sugerencias realizadas por los expertos psicopedagogos podemos observar aquellas en las cuales las adaptaciones curriculares se enfocan en aspectos relacionados a lo afectivo estipuladas en el art. 47 de la LOEI como:

Manejar tiempos flexibles de acuerdo a los requerimientos de la estudiante. Valoración del trabajo de la adolescente considerando su ritmo de aprendizaje. La estudiante en el aula debe ocupar un puesto adelante. Crear un ambiente estudiantil amistoso. Motivarle para el cumplimiento del trabajo académico. Incentivar los logros académicos de la estudiante. Requiere motivación y apoyo constante. Reforzar las iniciativas de la estudiante cuando requiera emprender en una tarea dándole ideas de lo que puede hacer. Priorizar los resultados cualitativos sobre los cuantitativos. Dialogo con la estudiante. (DIAC 2017-19)

Estas adaptaciones cumplirían de alguna manera con lo planteado por Booth y Ainscow (1998, citado en Chiner 2011) que entienden que la inclusión es un proceso

que está enfocado en incentivar la participación activa de los alumnos en el aula para disminuir su exclusión del currículo común. Hay que tomar en cuenta que la mayoría de estas adaptaciones se repiten, esto da como resultado la implementación de prácticas que homogenizan las diferencias.

Esta homogenización de las diferencias tiene objetivo brindarles un acceso a un currículo común o prescrito a partir de acciones instrumentales como se la puede observar con más detalle en las siguientes recomendaciones:

La Institución Educativa a la que asiste la estudiante debe realizar adaptaciones a los elementos de acceso al currículo tales como: Dosificar las tareas de acuerdo al nivel de desempeño de la estudiante, Apoyo psicopedagógico para trabajar con mayor dificultad. Realizar adaptaciones a los elementos básicos del currículo: contenido, metodología y evaluación. Ubicar a la estudiante lo más cerca a los docentes, lejos de estímulos distractores. Asegurarse que comprendió una indicación antes de iniciar una tarea. Dar mayor tiempo para su ejecución. Asegurarse que las indicaciones estén bien comprendidas. Fomentar en la estudiante hábitos de estudio. Dar instrucciones claras, simples y concretas. (DIAC 2017-19)

Estas acciones normalizadoras buscan la adaptación del alumno a partir de hábitos que respondan al currículo y no a sus necesidades individuales, pues estas en su mayoría como en las anteriores se repiten en los tres casos, evidenciando una clara intención en homogenizar las diferencias. A esto podemos añadir como un caso en particular presente en un DIAC que promueve procesos explícitos de discriminación positiva como el siguiente: “Actitud de respeto y tolerancia a la diversidad por parte de los miembros de la comunidad educativa”. Tal concepto opuesto a la inclusión, ya que tolerar es aguantar e incluir es dar la bienvenida, es decir, brindar cobijo y hospitalidad, como lo señala Skliar (2008, 13) visto la inclusión desde un punto ético es una “apertura hacia lo que viene del otro”.

Finalmente, se puede concluir que el concepto de inclusión presente en los discursos de política educativa se los puede entender a partir de dos momentos. El primero que aparece en el marco legal que regula el sistema educativo, es decir, la LOEI y el RGLOEI, cuyos objetivos se orientan en el acceso, permanencia y la culminación en comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos de atención prioritaria al sistema educativo nacional, de manera que la propuesta educativa intenta superar las falencias conceptuales de sus antecesoras relacionadas a la masificación y el acceso funcional. Esta discursiva inclusiva planteada por el Estado ecuatoriano presenta una amplia gama de preceptos y proposiciones que en teoría buscan desarrollar procesos de inclusión.

Hay que tomar en cuenta que en la discursiva aparecieron ciertos elementos que obscurecieron su planteamiento, primero aunque tiene una gran cantidad de elementos conceptuales que se relacionan con la inclusión, se dio una clara inclinación a un grupo en particular, los pueblos y comunidades indígenas. Este grupo ha sido el eje articulador de los discursos de la política educativa en América Latina y en Ecuador en particular, cuya representación los ha ubicado casi exclusivamente como los grupos social e históricamente excluidos por excelencia, dejando en un segundo plano a las personas con NEE asociadas o no asociadas a las discapacidades. Su procesamiento conceptual ha sido limitado, pues su enunciación fue meramente funcional y enfocada en la etiquetación de las mismas.

En este contexto, se desarrolló un segundo momento enfocado en clasificar a los grupos de atención prioritaria, específicamente a las personas con NEE mediante la elaboración de informes (DIAC) que tenían como fin primero categorizar a las personas con NEE mediante mecanismo planteados desde una visión normalizadora. Segundo homogenizar las diferencias a partir de la aplicación de adaptaciones curriculares estandarizadas que se enfocaron en las competencias curriculares relacionadas a lo cognitivo y a la accesibilidad funcional. Esto, claramente, deja de lado como lo señalan Skliar (2010) Vlachou (2004) y Booth (2006) en el cual los procesos de educación inclusiva no deben desarrollar acciones discriminatorias. Estas acciones presentes en el marco legal y detallados técnicamente, primero en “guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva” y luego aplicados en las instituciones educativas a través de los DIAC son la expresión de lo que el Estado ecuatoriano en la actualidad entiende como cultura inclusiva.

Conclusiones

Podemos señalar que los procesos de inclusión en el devenir histórico de occidente han pasado por la aplicación de modelos, perspectivas y políticas que han girado en torno al concepto de normalización. En consecuencia, el tratamiento de los grupos social e históricamente excluidos, en particular, de las personas con discapacidad, han transitado por momentos de eliminación, exclusión, rehabilitación, normalización, integración y finalmente de inclusión.

Este último término es entendido como una superación total de las anteriores, que ha buscado que grupos de personas discriminadas, marginadas y excluidas de la sociedad, en la actualidad, mejoren su calidad de vida, a partir de un trato justo y equitativo, que parte del reconocimiento y despliegue de derechos que entiende al ser humano desde una diversidad.

La evolución del concepto de inclusión, como lo han mencionado referentes teóricos, se debe entender a partir de una pluralidad de miradas que representen las experiencias propias y compartidas de diversas realidades. De ahí que para la aplicación de políticas educativas inclusivas, su fundamentación teórica debe ser clara y coherente para no desarrollar prácticas ni acciones discriminatorias al momento de su aplicación en el aula. El recorrido histórico nos demuestra que la inclusión presente en los discursos de política educativa han llegado a cubrir de manera parcial con uno de los objetivos planteados en 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos respecto al acceso universal a la educación, sin embargo, bajo parámetros de normalización e institucionalización.

Dado que los procesos de inclusión todavía se están cuajando, en particular, en este lado del hemisferio, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué ha ocurrido en el Ecuador con el tema de la inclusión educativa? ¿Hasta qué punto la construcción de marcos legales y de políticas educativas robustecidas en principios y valores ha influido en el desarrollo de prácticas y acciones inclusivas? ¿Cuáles son los procesos que se han vislumbrado a partir de la implementación de estas acciones inclusivas? ¿Cuál es la comprensión de inclusión para el Estado ecuatoriano? Finalmente, ¿Cómo se ha entendido el problema de la diferencia en el marco legal y los discursos de política educativa en nuestro país en las dos últimas décadas?

Las respuestas a estas inquietudes, como muestra esta investigación, deben ser entendidas a partir de tres conceptos: asimilación, clasificación, y homogenización, que resumen el transitar de la inclusión presentes en los marcos legales y las políticas educativas desplegadas por el Estado ecuatoriano desde mediados de la década de los noventa del siglo pasado hasta la actualidad. Estos conceptos se articulan en una categoría que ha permanecido latente en esta discursiva, la normalización.

En este contexto, la investigación cumplió con su objetivo: analizar el origen, utilización y cambios del concepto de inclusión en la discursiva legal educativa ecuatoriana en el periodo 1996-2016. Esto a partir del uso de una metodología que permitió develar los paradigmas ocultos en los discursos planteados por el Estado ecuatoriano y que, bajo una retórica inclusiva, como quedó demostrado, continúan con los procesos de discriminación positiva de los grupos social e históricamente excluidos en el Ecuador, ya que en su discursiva todavía subyace el dualismo entre ‘lo normal y lo anormal’.

Así pues, los resultados para el primer momento, nos muestran que el concepto de inclusión transitaba más por los senderos de la integración. Los discursos presentes en la Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996, si bien es cierto, buscaban el reconocimiento del derecho universal a la educación de los grupos social e históricamente excluidos, lo hacían a partir de una mirada etnocéntrica, en la cual la retórica se fundamentaba en una constante sobresaturación positiva de conceptos que presentaban al otro, en este caso al “ser rural”, como un ser frágil que necesitaba de herramientas e instrumentos que le permitan “ingresar al nuevo siglo en mejores condiciones”.

Dejando entrever una clara imposición de lo urbano como ejemplo de progreso sobre lo rural como víctima del mismo. Sin embargo, este reconocimiento de la “diversidad” estaba bien delimitado pues se focalizaba a un grupo en particular, que desde la retórica planteada en este documento eran las comunidades indígenas, nuevamente tomando como referente lo blanco mestizo para el desarrollo de políticas educativas tendientes a brindar una educación de calidad. Esta educación le fue esquivada a otros grupos que no fueron enunciados.

Por otro lado, las políticas educativas planteadas en el Plan Decenal de Educación del 2006, en cambio, permitieron visualizar un alto grado de ambigüedad en la concepción y estructuración del concepto inclusión. En este documento, para el Estado ecuatoriano, la inclusión es sinónimo de masificación y accesibilidad a la oferta

educativa, reduciendo la inclusión a una sola variable que tiene más que ver con lo cuantitativo antes que con lo cualitativo, dejando percibir atisbos de las así llamadas políticas integracionistas.

En ambos documentos, de manera implícita o explícita, primero se presenta a la masificación y accesibilidad como elementos fundacionales para el desarrollo de una educación de calidad. Segundo, esa masificación y accesibilidad no reconocen las diferencias sino que las incorporan a un sistema educativo ya estructurado y finalizado. En ningún momento se toman en cuenta las potencialidades del otro como eje articulador de la educación. Todo lo contrario, nos presenta una educación diseñada para una sola forma de entender y comprender el mundo. Tercero, las personas con discapacidad desaparecen de los debates sobre educación en general y de educación inclusiva en particular. Por tanto, la retórica planteada en este momento se reduce a una mera incorporación de las personas a un sistema escolar ya definido, desconociendo de esta manera las diferencias y, en consecuencia, la inclusión educativa.

Los resultados obtenidos en el segundo momento, por un lado, nos muestran en cambio al concepto de inclusión como el eje articulador de la educación, por lo menos en la discursiva presente en el marco legal que rige en el Ecuador a partir del 2011. Podemos resaltar que la visión de inclusión, en relación a los grupos social e históricamente excluidos se amplía a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos de atención prioritaria, entre ellos las personas con discapacidad que son reconocidos y enunciados en estos documentos. Adicionalmente, considera a la educación como un proceso escolar que debe velar no solo por el acceso de las personas a la misma sino también por su permanencia y culminación. Esto en concomitancia con los discursos inclusivistas planteados en diversos acuerdos y declaraciones que rigen a gran parte del planeta.

Por otro lado, la inclusión planteada por el Estado ecuatoriano en este momento histórico se la comprende a partir de una mirada normalizadora, que sitúa a la educación no como un reducto en el cual entran en contacto multiplicidad de comportamientos y formas de vida propias de la escuela inclusiva. Todo lo contrario, la inclusión expuesta en estos documentos tiene como objetivo la adaptación de las diferencias a un marco epistémico que toma referencia lo normal, desarrollando procesos de discriminación implícita que tiene su asidero en el reconocimiento de las diversidades. Este reconocimiento está fundamentado en la clasificación y categorización minuciosa de las

diferencias, so pretexto de una mejor adaptación al sistema educativo ordinario, el que permanece inalterable.

Podemos decir que la inclusión como discursiva, implícita y explícita presentes en ambos momentos nos permitieron evidenciar que hay un gran interés por parte del Estado ecuatoriano en desarrollar políticas educativas que respondan a los derechos fundamentales de los seres humanos, especialmente, aquel relacionado al acceso universal a la educación. Sin embargo, el pensamiento inclusivo responde a la hipótesis entre más acceso a la educación más inclusivos son los sistemas educativos, planteadas a partir de ambiguas políticas de discriminación positiva y que solo buscaban la inserción de las personas a la educación, así pues, lo único que han logrado es develar que el objetivo de esta retórica es estigmatizar, categorizar, clasificar y disminuir muchas veces a las poblaciones implicadas.

En el caso de las personas discapacitadas, como se ha mencionado en párrafos anteriores, en muchos de los casos ni siquiera tomados en cuenta, los procesos de normalización estuvieron acompañados de mecanismos de control que permitieran asimilarlos y adaptarlos al sistema educativo regular. En consecuencia, dando como resultado la implementación de una inclusión funcional que en la praxis solo velaba por mantener el estatus quo presente en el currículo nacional mediante la homogenización cultural y cognitiva de los grupos subalternos.

En general, los resultados obtenidos luego del análisis realizado antes y después de 2011 nos muestran que en el primer momento el concepto planteado en este periodo estaba cobijado bajo parámetros de integración y para el segundo momento el concepto de inclusión diseñado por el Estado ecuatoriano estaba enmarcado en un tipo de inclusión instrumental que privilegiaba lo organizacional. Ambos momentos articulados por elementos normalizadores.

En la actualidad, las políticas educativas orientadas a la implementación de una cultura inclusiva en el sistema educativo ecuatoriano no han dejado de lado el discurso instrumentalista, todo lo contrario, estas políticas se han reducido a una mera institucionalización de la “escuela inclusiva”. Así pues, bajo esta lógica instrumental el Ministerio de Educación ha desplegado alrededor de 140 Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) con el fin de fortalecer y acompañar la inclusión de los grupos de atención prioritaria al sistema educativo nacional y cuyos resultados, según las evidencias plantadas en esta investigación, no han generado un cambio de cultura

inclusiva en las instituciones, sino que han respondido a una visión reguladora de cumplimiento de datos y protocolos administrativos ya definidos.

Para finalizar, este estudio se limita al análisis de los discursos presentes en el marco legal y en la política educativa para desde este enfoque profundizar y entender el desarrollo conceptual sobre inclusión. Por tal motivo no presentó, desde una perspectiva empírica, las voces de los actores que diseñan y ponen en práctica las políticas educativas en el Ecuador. Para generar un análisis sobre el concepto de inclusión en el contexto educativo ecuatoriano, futuras investigaciones podrían incluir la perspectiva de expertos en el diseño de políticas educativas y del profesorado para contrastar su comprensión sobre la inclusión educativa como política pública, ya que los primeros mencionan que los procesos de homogenización curricular ocurren por una falta de voluntad y conocimiento por parte del profesorado que se resiste a la implementación y despliegue de prácticas inclusivas en el aula (Bravo, Corral y Villafuerte 2014).

Por último, considero que futuros estudios podrían analizar la construcción de las subjetividades de los grupos con necesidades educativas especiales insertas en el sistema educativo a partir de variables como: clase, raza o género y desde diversos enfoques que reconstruyan la historia oral de los grupos social e históricamente excluidos. También, se podría hacer un análisis del concepto de inclusión presente en los DIAC con el fin de develar los tipos de racionalidades que se encuentra en estos documentos implementados a partir del 2011 y que siguen vigentes hasta actualidad. Motivo por el cual, estos y otros temas, quedan pendientes en el campo de la investigación en Educación en el Ecuador.

Referencias

- Almeida Santos, Magda, y José Alberte Castiñeras. 2009. “Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa”. *Revista de educación inclusiva* 2 (2): 1–11. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/33/31>.
- Araujo, María, y Daniela Bramwell. 2015. “Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000”. 1–22. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232430>.
- Arcos, Carlos. 2008. *Política Pública y Reforma Educativa en el Ecuador*. En *Desafíos para la Educación en el Ecuador: Calidad y equidad*, editado por Betty Espinosa y Carlos Arcos 29-63. Quito, EC: Crearimagen. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/107777-opac>.
- Arnaiz, Pilar. 2004. “La educación inclusiva: Dilemas y desafíos”. *Educación, Desarrollo y Diversidad* 7 (2): 25–40. <https://www.researchgate.net/publication/242128244>.
- Arnaiz, Pilar. 2012. “Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo”. *Educatio Siglo XXI* 30 (1): 25–44. <https://doi.org/10.15517/isucr.v6i10.783.g844>.
- Artavia Granados, Jenny, y Helvettia Cárdenas Leitón. 2005. “Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares”. *InterSedes* 6 (10): 1–22. <https://doi.org/10.15517/isucr.v6i10.783.g844>.
- Booth, Tony, Cecilia Simón, Marta Sandoval, Gerardo Echeita, y Yolanda Muñoz. 2015. “Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada”. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficiencia y Cambio En Educación* 13 (3): 5–19. www.rinace.net/reice/.
- Bravo, Santos, Corral, Karen, y Jhonny Villafuerte. 2014. “Realidad y perspectiva de la educación inclusiva de Ecuador: Percepciones de los actores directos al 2014”. *Investigação Qualitativa em Educação* 2: 583-587. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>.
- Chiner Sanz, Esther. 2011. “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores

- del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf.
- Domínguez, Héctor. 2013. “Democracia deliberativa en Jürgen Habermas”. *Analecta Polit.* 4 (5): 301–26. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/2070>.
- Dueñas Buey, María Luisa. 2010. “Educación inclusiva”. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21 (2): 358–66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>.
- EC. 2008. *Constitución de La República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- . 2011a. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, Suplemento, 31 de marzo.
- . 2011b. *Reglamento General a La Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, Suplemento, 31 de marzo.
- Ec Ministerio de educación. 2006. “Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015”. *Ministerio de Educación*. https://planipolis.iiiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ecuador_hacia_plan_decenal.pdf.
- EC Ministerio de educación. 2011. “Módulo I Educación inclusiva y especial”. *Ministerio de Educación*. http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf.
- EC Ministerio de Educación. 1997. “Reforma Curricular para la Educación Básica”. Quito: PROMECEB.
- . 2013. “Guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva”. *Ministerio de Educación*. <https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/QgrcJHsBmssvJSwHxXhFTTFBHCRRFFhzFCFQ?projector=1&messagePartId=0.1>.
- Echeita, Gerardo. 2013. “Inclusión y exclusión educativa: De nuevo ‘Voz y Quebranto’”. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11 (2): 100–18. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf> 1.
- Echeita, Gerardo, y Cecilia Simón. 2007. “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”. *Red Iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad*, 1–36. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/668>.

- Echeverría, Olga, y Olimpia Morales. 2014. “Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el Ecuador”. Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7466/1/UPS-QT05967.pdf>.
- Escolar, Cora. 2004. “Pensar en / con Foucault.” *Cinta de Moebio*, 93–100. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26112>.
- Foucault, Michel. [1969] 2002. *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. [1975] 2000. *Los anormales: Curso lectivo en el College de France (1974-1975)*. México: Siglo XXI Editores.
- García, Alix, y Aleida Fernández. 2005. “La inclusión para las personas con discapacidad: Entre la igualdad y la diferencia”. *Revista Ciencias de La Salud* 3 (2): 235–46. <https://doi.org/10.12804/REVISTAS.UROSARIO.EDU.CO/REVSALUD/A.590>.
- Gardner, H. 2001. *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Gutiérrez Ortega, Mónica, María Martín Cilleros, y Cristina Jenaro Río. 2014. “El Index para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 7 (3): 186–201. https://www.academia.edu/28218849/El_Index_para_la_inclusi3n_presencia_aprendizaje_y_participaci3n.
- Hernández, Edilberto, y Jesús Velásquez. 2016. “Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia”. *Agora U.S.B.* 16 (2): 493–509. <https://doi.org/10.21500/16578031.2447>.
- Hernández, Hernán, y Sergio Tobón. 2016. “Análisis documental del proceso de inclusión en la educación”. *Ra Ximhai* 12 (6): 399–420. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh>.
- Isch López, Edgar. 2011. “Las actuales propuestas y desafíos en educación: El caso Ecuatoriano”. *Educacao & Sociedade* 32 (115): 373–91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092008>.
- Larripa, Martín, y Cristina Erausquin. 2010. “Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: Herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström”. *Anuario de Investigaciones* 17 (1): 165–79. <https://www.academica.org/cristina.erausquin/224.pdf>.

- Leiva, Juan. 2013. “De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario Español”. *Actualidades investigativas en educación* 13 (3): 1–27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025%0ACómo>.
- Luque Parra, Diego. 2009. “Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas . Una reflexión sobre la inclusión educativa”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 39 (3–4): 201–23. <https://www.redalyc.org/artivulo.oa?id=27015078009>.
- Martínez, Alberto. 2004. “De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modelos de modernización en América Latina”. *Scientia Marina* 69 (1): 1–11. <https://doi.org/10.3989/scimar.2005.69n1161>.
- Meza, Clara Lourdes. 2010. “Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres”. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76530/1/DPETP_Meza_Garcia_CL_Cultura_escolar.pdf.
- Ossenbach, Gabriela. 2010. “Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX”. *Docencia*, (40): 22–31.
- Oviedo, Alexis. 2007. *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Palacios, Agustina. 2012. “El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. *IEEE Electron Device Letters* 33 (6): 743–45. <https://doi.org/10.1109/LED.2012.2190031>.
- Romero, Rosalinda, y Paola Lauretti. 2006. “Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica”. *Educere: Revista Venezolana de Educación* 10 (33): 347–56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>.
- Rubio Jurado, Francisco. 2009. “Principios de normalización , integración e inclusión”. *Innovación y Experiencias Educativas*, (19): 1–9. <https://www.csif.es/contenido/cordoba/general/244577>.
- Skliar, Carlos. 2002. “Alteridades y Pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?”. *Educação & Sociedade* 23 (79): 85–123. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>.
- . 2005a. “Jusgar la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas

- en relación a las diferencias en educación”. *Paulo Freire, Revista Depedagogía Crítica* (3): 1-21. <https://doi.org/10.25074/07195532.3.508>.
- . 2005b. “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. *Educación y Pedagogía* 17 (41): 9–22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024/5431>.
- . 2008. “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable”. *Orientación y Sociedad: Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional* 8: 1-18. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3885366&info=resumen&idioma=POR>.
- . 2010. “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”. *Política y Sociedad* 47 (1): 153–64. <https://doi.org/10.5209/POSO.22855>.
- . 2015a. “La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico , lo pedagógico y lo literario”. 1 (76): 29–47. [/http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507605](http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507605).
- . 2015b. “Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión”. 11 (1): 33–43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>.
- Soler Castillo, Sandra. 2011. “Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación”. *Forma y Función* 24 (1): 75–105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21922416005>.
- Tedesco, Juan Carlos. 2010. “Educación y sociedad en América Latina”. *Pensamiento Iberoamericano*, (7): 27–46. https://issuu.com/pensamientoiberoamericano/docs/02_tedesco
- Tubino, Fidel. 2002. “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva”. En *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 32-76. Lima, PE: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Unesco. 2000. “Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes”. *Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura*, 69. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.
- Valenciano, Grettel. 2009. “Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una Experiencia Compartida”. En *Aspectos clave de la educación inclusiva*, editado por María Eugenia Venegas y María Pilar Sarto, 13-24. Salamanca, ES: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <http://inico.usal.es/publicaciones/>

pdf/Educacion-Inclusiva.pdf.

- Veleda, Cecilia. (2012). *La segregación educativa: Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Stella editorial.
- Vélez Calvo, Ximena. 2017. “Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)”. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia 4. <http://roderic.uv.es/handle/10550/59130>.
- Vera, Mirella del Pilar. 2015. “Reformas educativas en Ecuador”. *Boletín Virtual* 4 (8): 1–18. <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/360/357>.
- Vergara, Javier. 2002. “Marco histórico de la educación especial”. *Redined*, no. 2: 1–15. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/45574>.
- Vich, Victor, y Virginia Zavala. 2004. *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma Editorial.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Lucha (de) Coloniales de Nuestra*. Quito: Abya-Yala Ediciones.