



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis/monografía

Yo... Maria Elena Tejerina Queiroz C.I. 4310092LP
autor/a de la tesis titulada

"Prácticas educativas y comunicacionales para la inclusión de alumnos con discapacidad al sist. educativo regular"

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

Magister en comunicación Estratégica
.....
.....

En la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede académica La Paz.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Académica La Paz, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación a partir de la fecha de defensa de grado, 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 reclamo 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 Adjunta a la Secretaria General sede Académica La Paz, los tres ejemplares respectivos y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha... 19-11-19.....

Firma: .....

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

POSGRADO EN COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

GESTIÓN 2015-2016



TESIS DE GRADO

“PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y COMUNICACIONALES PARA
LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AL
SISTEMA EDUCATIVO REGULAR”

Presentada para la obtención de Grado académico en Comunicación
Estratégica

Postulante: MARIA E. TEJERINA QUEIROZ

Docente tutor: MSC. MARCIO A. PAREDES

LA PAZ-BOLIVIA

2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.1 ÁREA TEMÁTICA.....	3
1.2 ÁREA DEL PROBLEMA.....	9
1.2.1 Objeto de estudio	9
1.2.2 Pregunta de investigación.....	9
1.2.3 Objetivos	10
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Comunicación y desarrollo	11
2.2 Comunicación y educación.....	16
3. MARCO REFERENCIAL	32
3.1 La educación en Bolivia	37
3.2 Ley 070 de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez.....	44
3.3 Educación inclusiva.....	52
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	57
4.1 Enfoque metodológico.....	57
4.2 Tipo de investigación	58
4.3 Técnicas de investigación	58
5. RESULTADOS	63
5.1.1 La exclusión educativa en la discapacidad.....	65
5.1.2 Experiencia y capacitación del plantel docente.....	71
5.1.3 Adaptaciones curriculares	77
5.1.4 Adaptaciones de acceso.....	84
5.2 La comunicación en la práctica educativa.....	89

5.2.1	Relación maestro- alumno.....	90
5.2.2	Relación entre familias y maestros	96
6.	CONCLUSIONES	100
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de deficiencia en Bolivia.....	10
Gráfico 2. Dinámica en una clase tradicional.....	23
Gráfico 3. Modelo Educomunicativo para la inclusión de personas con discapacidad	36
Gráfico 4. Grados de discapacidad general e intelectual en Bolivia	56
Gráfico 5. Desarrollo de actividades en 1ro de primaria del colegio “Colesol”	82
Gráfico 6. Relación entre la escuela, el estudiante y la familia.....	11

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Clasificación de discapacidades según la Ley No. 223	10
Cuadro 2. Clases y grados de discapacidad	9
Cuadro 3: Universo y muestra de las encuestas	60
Cuadro 4: Escuelas visitadas para la observación de campo	9
Cuadro 5: Familiares que fueron entrevistados	101
Cuadro 6: Profesores entrevistados en diferentes escuelas	11
Cuadro 7. Estudiantes según tipo de discapacidad en escuelas de la ciudad de La Paz	11
Cuadro 8. Número de estudiantes con discapacidad por tipo y cantidad en escuelas en la ciudad de La Paz	16
Cuadro 9. Grado de capacitación del personal educativo en colegios y escuelas de la ciudad de La Paz	77
Cuadro 10. Estrategias pedagógicas implementadas para alumnos con discapacidad_	57
Cuadro 11. Recursos didácticos que utilizan las instituciones para las actividades curriculares	573
Cuadro 12. Instrumentos de evaluación que aplican las instituciones para medir el cumplimiento de objetivos y actividades curriculares de cada nivel escolar	58
Cuadro 13. Grado de participación de los docentes en talleres de reflexión sobre barreras físicas, sociales y/o comunicativas.	89

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, el sistema educativo aún se encuentra enfrentando desafíos en cuanto a la inclusión de personas con diferentes discapacidades, considerando que las exigencias para satisfacer las necesidades educativas son cada vez mayores. El programa curricular, la capacitación profesional continua, adaptación de la infraestructura, adaptación de currículo y la incorporación de tecnologías, son algunos de los aspectos que exigen ser atendidos para desarrollar las aptitudes sociales y personales de niños¹ y jóvenes con discapacidad, para reducir su grado de dependencia. “Quienes sufren discapacidades, aquellos que tienen la mayor necesidad de educación son, irónicamente, quienes menos posibilidad de recibirla tienen. Esto es válido tanto para los países desarrollados como para los en desarrollo” (UNESCO, 2003).

En el marco de la Nueva Constitución Política del Estado se reconocen los derechos de las personas con discapacidad (Art.70, 71 y 72) estableciendo que toda persona tiene derecho a recibir educación obligatoria, de acuerdo a sus habilidades para desarrollar sus potencialidades individuales. De la misma manera, la Ley 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” plantea entre sus objetivos: “Promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional” (Art. 5, N. 21).

La importancia de este trabajo radica en atender un aspecto que no ha sido abordado anteriormente en investigaciones científicas: la inclusión de estudiantes con discapacidad, a través de las prácticas educativas y comunicativas que se implementan en el sistema educativo regular de La Paz, durante la gestión 2017.

Si bien existen datos estadísticos sobre la discapacidad en Bolivia que sirvieron de línea base para esta investigación, aún no se han publicado estudios que profundicen esta temática

¹ Para facilitar la lectura, se usó el término niño para referir tanto a varones como mujeres, sin esto implicar que exista una negación de género voluntaria.

desde diferentes enfoques. Actualmente se habla mucho de inclusión educativa y de los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, la realidad en el sistema educativo se muestra totalmente alejada de esta concepción pues aún no se ha asumido la responsabilidad que implica la atención a la igualdad de condiciones y oportunidades.

En ese sentido, la presente investigación pretende responder a esta problemática y aportar al ámbito educativo y social, exponiendo la necesidad de desarrollar políticas de educación, prácticas y procesos de intervención en la educación regular para atender a la diversidad. Entre los modelos de discapacidad existentes, el modelo bajo el cual se presenta este estudio es de tipo social antes que clínico, puesto que el segundo asume la discapacidad como una enfermedad en la cual se debe rehabilitar a la persona con discapacidad a través de una intervención médica; mientras que, desde el modelo social, se reconoce a la persona con discapacidad como centro de la atención de todos los derechos, entre ellos la educación.

En el capítulo I se presenta el problema que interesa abordar, explicado y fundamentado; asimismo, se plantean el objetivo general y los específicos a los cuales esta investigación responde.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico asentado en el área de Comunicación, entre los conceptos que derivan de ésta, se hizo énfasis en la educación inclusiva.

En el tercer capítulo se presenta el marco referencial que da a conocer el contexto en el que se desarrolla la investigación, donde se exponen importantes hitos históricos que permiten entender de manera clara y precisa la trayectoria de la educación en Bolivia.

En el cuarto capítulo se presenta la estrategia metodológica que detalla los procedimientos que se siguieron para alcanzar los objetivos planteados.

En el quinto capítulo se exponen los resultados que responden a los objetivos planteados en la investigación para cerrar con las conclusiones que resumen puntualmente los aspectos más relevantes del desarrollo de esta investigación.

Los anexos incluyen los instrumentos utilizados, junto con la información complementaria del fenómeno abordado.

1. CAMPO TEMÁTICO

1.1 ÁREA TEMÁTICA

Actualmente, la educación en Bolivia está regulada en la Ley 070 de Educación Avelino Siñani – Lizardo Pérez, la cual tiene como fin desarrollar la formación individual y colectiva del individuo, a partir de la relación entre teoría y práctica para formar una conciencia social y crítica en el mismo.

“La Nueva Constitución afirma que la educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien” (Unesco, 2010).

Al respecto, el Sistema Educativo Plurinacional está fundamentado sobre las bases y principios descritos en esta ley que sirven como pilares para los lineamientos, estructura y objetivos de la propuesta curricular. La organización curricular ordena el sistema de la educación en sus diversos subsistemas, niveles, modalidades y ámbitos; asimismo, organiza los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes indispensables para el desarrollo integral del ser humano, de acuerdo a la edad y a los requerimientos del entorno natural, social, cultural y productivo (cf. UNESCO, 2010).

Con la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” surge el nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo, el cual responde a las características de una educación en diálogo intercultural e intracultural en armonía con la Madre Tierra y el Cosmos, para vivir bien (Ministerio de Educación, 2015:1). El actual modelo educativo se asienta en los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos, la escuela ayllu de Warisata y la educación liberadora y popular latinoamericana. Asimismo, éste requiere al plantel docente a seguir una metodología de enseñanza-aprendizaje que incluya los siguientes momentos: práctica, teoría, valoración y producción (cf. Ministerio de Educación, 2013: 11-22).

Los anteriores modelos educativos consistían en la reproducción de la educación colonial, la cual consistía en la repetición y memorización de contenidos que no correspondían al contexto de Bolivia y, por ende, había una ausencia de los saberes y conocimientos locales e indígenas. A raíz de estas experiencias educativas, el actual modelo educativo plantea cuatro enfoques: la educación descolonizadora, productiva, integral-holística y comunitaria. Asimismo, la construcción del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional está sustentada en base a estos principios teniendo como propósito responder a los problemas del contexto.

El subsistema de educación regular comprende la educación integral sistemática, normada y obligatoria que se brinda a todos los niños, adolescentes y jóvenes hasta su inserción en la educación superior de formación profesional; ésta tiene como objetivos: garantizar una formación integral a los educandos en el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, espiritual y artístico en el marco de la intraculturalidad e interculturalidad, entre otros.

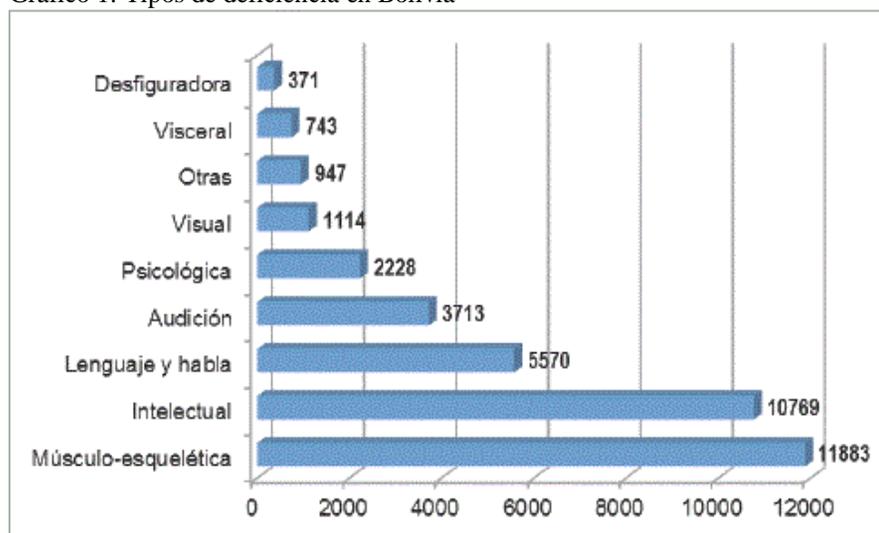
La ley presenta ocho objetivos dentro del subsistema de la educación regular, entre los cuales se destaca para fines de este estudio: “Desarrollar una educación inclusiva brindando una atención en igualdad de oportunidades y condiciones a las personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y personas con talentos extraordinarios”. Sin embargo, entre los objetivos correspondientes a cada nivel escolar (educación inicial, primaria y secundaria) no están incluidos objetivos en función a las necesidades de las personas con discapacidad, en cuanto al desarrollo de aptitudes académicas y/o sociales, en un mismo sistema educativo.

La presente investigación se enfocó específicamente en el subsistema de educación regular para determinar si realmente existe o no inclusión social y educativa para las personas con discapacidad. Para esto, se seleccionaron unidades educativas, tanto privadas como públicas en La Paz, que permitieron identificar los siguientes aspectos: a) el número de alumnos con discapacidad recibidos en unidades educativas en la gestión 2017, b) la capacitación de profesionales en el tema de inclusión para personas con discapacidad, c) las adaptaciones curriculares, d) las prácticas comunicacionales que se implementan en el aula. Estos datos fueron complementados con las experiencias de familias con hijos con

discapacidad; con entrevistas a maestros de diferentes instituciones y a través de la observación participante en la rutina escolar.

Actualmente, el tema de inclusión de niños y jóvenes con discapacidad al sistema de educación regular se presenta como un aspecto importante en varias partes del mundo. Según datos obtenidos por la UNESCO (2012) más de 1.000 millones de personas en el mundo entero viven con algún tipo de discapacidad y aproximadamente 93 millones de esos discapacitados son niños. Asimismo, la Encuesta Mundial de Salud conducida por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial en 2011, señala que a nivel mundial aproximadamente 785 millones de personas (15,6%) viven con algún tipo de discapacidad, de las cuales alrededor de un 65% se encuentran en los países en desarrollo y, aproximadamente, un 10% en Latinoamérica y el Caribe. Y en Bolivia, entre los años 2006 a 2011, el Ministerio de Salud, junto con la Agencia de Cooperación Internacional del Japón, implementó el Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad (PRUNPCD) en todo el país.

Gráfico 1: Tipos de deficiencia en Bolivia



Fuente: Memoria del PRUNPCD, 2012

Como se puede observar en el Gráfico 1, la discapacidad músculo esquelética (es decir, física) ocupa el primer lugar en Bolivia, con 11.883 personas y la discapacidad intelectual ocupa el segundo lugar con 10.769 personas según los registros obtenidos por el Programa

de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad PRUNPCD en el año 2011 (Ídem).

Por su parte, en el marco de la Ley No. 223- Ley General para Personas con Discapacidad se reconocen las siguientes discapacidades:

Cuadro 1: Clasificación de discapacidades según la Ley No. 223

Discapacidad	Definición
Intelectual	Personas caracterizadas por deficiencias anatómicas y/o funcionales del sistema nervioso central, que ocasionan limitaciones significativas tanto en el funcionamiento de la inteligencia, el desarrollo psicológico evolutivo como en la conducta adaptativa.
Visual	Personas con deficiencias anatómicas y/o funcionales, causantes de ceguera y/o baja visión.
Auditiva	Personas con pérdida y/o limitación auditiva en menor o mayor grado. A través del sentido de la visión, estructura su experiencia e integración con el medio. Se enfrenta cotidianamente con barreras de comunicación que impiden en cierta medida su acceso y participación en la sociedad en igualdad de condiciones que sus pares oyentes.
Físico-motora	Personas con deficiencias anatómicas y neuromúsculo funcionales causantes de limitaciones en el movimiento.
Mental o psíquica	Personas que debido a causas biológicas, psicodinámicas o ambientales son afectadas por alteraciones de los procesos cognitivos, lógicos, volitivos, afectivos o psicosociales que se traducen en trastornos del razonamiento, de la personalidad, del comportamiento, del juicio y comprensión de la realidad, que les dificultan adaptarse a ella y a sus particulares condiciones de vida, además de impedirles el desarrollo armónico de relaciones

Discapacidad	Definición
	familiares, laborales y sociales, sin tener conciencia de la enfermedad psíquica.
Múltiple	Está generada por múltiples deficiencias sean estas de carácter físico, visual, auditivo, intelectual o psíquica.

Fuente: Ley No.223, Art 5. Definiciones

En esta misma ley se inscriben derechos específicos que protegen y garantizan a las personas con discapacidad el cumplimiento de sus derechos y deberes en igualdad de condiciones y oportunidades (de acuerdo al Art. 1). Se define a la persona con discapacidad como: “(...) aquellas personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales y/o sensoriales a largo plazo o permanentes, que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (...)”. En cuanto al derecho a la educación, esta ley plantea entre sus principios generales:

ART. 4 (DERECHO A LA EDUCACIÓN): Inclusión. Todas las personas con discapacidad, participan plena y afectivamente en la sociedad en igualdad de oportunidades, en los ámbitos: económico, político, cultural, social, educativo, deportivo y recreacional.

ART. 10 (DERECHO A LA EDUCACIÓN): El Estado Plurinacional de Bolivia garantiza el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de la educación inclusiva e integral.

En ese sentido, la Ley 223 refleja la responsabilidad de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para las personas con discapacidad, donde tengan la oportunidad de acceder y permanecer en cualquier institución educativa y gocen de las mismas oportunidades que los demás estudiantes.

Cuando se hace referencia a la integración e inclusión, éstos deben entenderse como dos conceptos diferentes; el primero se entiende como “el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de

nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes" (de Lorenzo, 1985 *citado por* Van Steenlandt, D, 1991:30); por lo tanto, la integración escolar se refiere al proceso de enseñanza entre niños(as) con y sin discapacidades de manera conjunta, desde el nivel preescolar hasta la formación profesional o estudios superiores. Se trata de una nueva visión de la escuela donde "la integración debe considerarse en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio" (Van Steenlandt, D, 1991: pp. 25-26).

De igual manera, al abordar el área educativa, la integración e inclusión deben ser entendidas como dos enfoques diferentes: la educación integradora supone la "normalización" de la vida de estudiantes con alguna discapacidad y/o que tienen necesidades educativas especiales integrándolos dentro del sistema de educación regular, con el objetivo de que éstos se adapten a él. "Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él" (Valcarce, 2011:121). Consecuentemente, se plantea la adaptación curricular como una herramienta para la superación de "diferencias" entre los estudiantes.

Por su parte, la inclusión es entendida como un proceso de transformación –cultural, social, político y educativo- en la sociedad, para desarrollar la participación de? las personas que han sido excluidas, o que son vulnerables a ser sujetos de exclusión, ateniendo e integrando la diversidad en la comunidad. Por lo tanto, "la inclusión no puede reducirse a una cuestión curricular, organizativa o metodológica. Su rol transformador y no reproductor, conlleva que no sólo ha de considerar a la sociedad en la que educa, sino también cómo contribuir a la mejora y cambio de aquellos aspectos de ésta menos favorables a la igualdad de oportunidades." (Valcarce, 2011:130). Cuando se habla de educación inclusiva se hace referencia a procesos de participación que promueven la diversidad y el acceso a una educación de calidad e igualitaria que responda a las necesidades y características de

estudiantes con discapacidad dentro de la educación regular. “Se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as” (UNESCO, 2006).

Esto quiere decir que supone un sistema único para todos, que busca alcanzar un desarrollo pleno promoviendo la aceptación y las oportunidades de participación, a través de la reestructuración de las políticas, cultura y prácticas de los centros educativos, “Propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas estas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera” (Valcarse, 2011:121).

1.2 ÁREA DEL PROBLEMA

El área del problema de esta investigación se compone de la identificación del objeto de estudio, la formulación de la pregunta de investigación y la identificación de los objetivos (general y específicos).

1.2.1 Objeto de estudio

Prácticas educativas y comunicacionales que aplica el Sistema Educativo Regular de La Paz para gestionar la inclusión de alumnos con discapacidad en la gestión 2017.

1.2.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera el Sistema Educativo Regular aplica prácticas educativas y comunicacionales en la inclusión de alumnos con discapacidad?

1.2.3 Objetivos

Objetivo general:

- Determinar las prácticas educativas y comunicacionales que aplica el Sistema Educativo Regular en La Paz en la inclusión de alumnos con discapacidad.

Objetivos específicos:

- Identificar los procesos de enseñanza-aprendizaje que implementa el Sistema Educativo Regular para incluir alumnos(as) con discapacidad.
- Describir las prácticas comunicacionales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión de alumnos con discapacidad en la educación regular.
- Establecer la relación entre las prácticas educativas y comunicacionales en el marco de la Educomunicación.

2. MARCO TEÓRICO

A partir de la revisión documental, fue posible encontrar varias miradas teóricas que permitieron obtener un conocimiento mayor del área temática “Comunicación y Desarrollo” para posteriormente abordar en el componente fundamental de esta investigación, que es la Comunicación y educación, haciendo énfasis en lo que es la comunicación inclusiva.

2.1 Comunicación y desarrollo

Para comprender lo que es Comunicación y Desarrollo es necesario conocer sus antecedentes y la evolución de conceptos, teorías y críticas que son parte de tres paradigmas: dominante, de dependencia y alternativo.

Entre el año 1945 hasta fines de la década de los 60, un modelo primó en los programas de desarrollo a nivel global. Este modelo, denominado **dominante**, entendía al desarrollo como el crecimiento económico y tecnológico, y la comunicación como un proceso básicamente unidireccional: “el antiguo paradigma destacaba el crecimiento económico por medio de la industrialización como la clave del desarrollo” (Rogers, 2000: 201). En ese orden, la comunicación significaba transmisión de información orientada a promover la modernización y la adopción de tecnologías para difundir a la cultura moderna. Es así que los medios actuaban como agentes para transmitir conductas modernas que promuevan actitudes favorables hacia la modernización. La comunicación era entendida como un proceso unidireccional y lineal entre los emisores y receptores (cf. Waisbord, 2008). En ese entonces, las teorías de modernización predominaban en los países en vías de desarrollo y el modelo occidental era considerado aquel que debía ser imitado por todo el mundo. Éste modelo tenía como objetivo “(...) Inculcar valores e información modernos a través de la transferencia de tecnología de información y comunicación y la adopción de innovaciones y cultura originados en el mundo desarrollado.” (Waisbord, 2008: 3).

Posteriormente, en la década de los 60, las críticas hacia la modernización empezaron a surgir, al verse que ésta trajo consigo mayor desigualdad y subdesarrollo entre los países

del llamado “Tercer mundo”. Por ende, también se cuestiona el desarrollo capitalista propuesto por la modernización.

Es evidente que el enfoque de este paradigma fue meramente extensionista. Se utilizaban modernas técnicas de persuasión para incorporar la modernidad a los grupos sociales más vulnerables y desfavorecidos y la comunicación era pensada desde una dimensión meramente instrumental; en ese contexto estaba ausente la negociación, el diálogo y la participación, siendo (la comunicación) una “herramienta” excluyente y unilineal.

Entre los años 1970-80, se hizo evidente “(...) la dependencia de Latinoamérica de potencias foráneas y la dominación interna de las mayorías empobrecidas por la minorías enriquecidas, tanto en términos de la comunicación como en los del desarrollo” (Beltrán, 2005:12); como respuesta a esta inquietud, representantes de países en vías de desarrollo participaron de diversos debates sobre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, patrocinados por la UNESCO, en donde expresaron sus inquietudes en cuanto a los problemas de subdesarrollo que derivaban de las teorías modernistas; en el mismo hicieron hincapié en la necesidad de implementar políticas informativas y mediáticas para tratar los problemas de comunicación, de esta manera se lograría “(...)promover objetivos nacionales y públicos que pusieran a los medios al servicio de la gente en vez de servir como conducto de la ideología capitalista” (Waisbord, 2008:19).

En el ámbito teórico, autores como Everett Rogers, Daniel Lerner, W. Schramm, H. Lasswell y David K. Berlo podría decirse que fueron los pioneros norteamericanos en los estudios sobre el paradigma modernista quienes acentuaron la esencia *paternalista* y *funcionalista* de la teoría de la modernización. Más adelante, serán estos mismos autores quienes reconozcan las limitaciones de sus marcos conceptuales, junto con “(...) Su excesiva orientación individualista, mecanicista, positivista y abandono estructural - e incluso se permiten una reestructuración teórica, reconociendo en ella la influencia latinoamericana (el caso de Rogers o Berlo)” (Barranquero, 2005). Esta “crítica”, por así decirlo, fue algo positivo para empezar a construir nuevos aportes dentro del campo social académico, puesto que indicaban el alejamiento del paradigma moderno.

Paralelamente, diversos académicos de Latinoamérica realizan un planteamiento teórico donde se sostuvo que los problemas de los países en vías de desarrollo eran causados por

factores externos y no por internos como se pensaba en un principio “Sostenían que el subdesarrollo era la otra cara y la consecuencia del desarrollo del mundo occidental” (Waisbord, 2008:18).

Por su parte, estudiosos de la Comunicación, entre lo que se destacan Luis Ramiro Beltrán, Paulo Freire, Jesús Martín Barbero, criticaron la percepción del modelo clásico de la comunicación (unidireccional) y la replantearon una nueva visión y conceptualización traducida como igualdad, diálogo, participación y democracia. Estos autores –junto con otros de Latinoamérica- han contribuido, directa o indirectamente, a la construcción de un paradigma propio de la comunicación para el desarrollo, así como a la recuperación de la reflexión latinoamericana en la conformación de nuevos modelos participativos y de cambio social.

Esta interpretación de la realidad económica de América Latina se vincula con ciertas tendencias pedagógicas que surgieron y evolucionaron en esta misma época. Como ya fue mencionado, mientras la teoría denominada “desarrollismo” se encontraba en su auge, el subdesarrollo se presentó como una carencia que era posible superar sólo ajustándose al modelo de desarrollo que respondía a la situación económica y social lograda por los países hegemónicos; asimismo, esta teoría percibió en la educación como un “sector auxiliar para sus propósitos económicos. Le adjudicó, como objeto fundamental de su tarea, la preparación de los “recursos humanos para lograr llegar al fin de ese proceso lineal, o sea, al desarrollo, a través de la industrialización” (Carreño, 2010:196). En este sentido, el desarrollismo también vio en la educación un afianzamiento de concepciones pedagógicas que servirían para cumplir sus fines; de esta manera, tanto el modelo económico como el pedagógico, se trataban de modelos desarrollistas que se consideraban válidos para todas las sociedades e ignoraban las particularidades de cada una de ellas. Sin embargo, la crítica hacia la situación de dependencia de unos países hacia otros dio paso a una reestructuración social, económica, política y cultural en países subdesarrollados, buscando nuevos modelos que sean propios y no a imagen de países hegemónicos.

Al respecto, será oportuno mencionar a Paulo Freire quien reflexiona sobre los conceptos de desarrollo y dependencia aplicados al contexto latinoamericano y señala que “es imposible que comprendamos el fenómeno del subdesarrollo sin tener una percepción

crítica de la categoría de dependencia. El subdesarrollo, en realidad, no tiene su «razón» en sí mismo, sino que, al contrario, su «razón» está en el desarrollo” (Freire, 1980 *citado por* Carreño, 2010:197). A raíz de esta transformación, el campo educativo también se ve positivamente influenciado². Surgen tendencias pedagógicas entre ellas la “pedagogía de la liberación”, teniendo justamente como mayor representante a Freire, la cual apuesta por la liberación de las sociedades oprimidas y prescitas³ donde se empieza a ver a la educación como proceso emancipador.

Tanto la comunicación como el desarrollo fueron evolucionando de la mano en diferentes hitos históricos, a partir de las exigencias que surgían en la sociedad moderna.

La comunicación para el desarrollo surge como respuesta a los programas de ayuda internacionales donde países de Latinoamérica, Asia y África que desde entonces, se encuentran enfrentando contra la pobreza, analfabetismo, deficiencias en el área de salud, entre otros problemas económicos, sociales y políticos (Waisbord, 2008). En ese proceso, por una parte, el concepto de desarrollo empieza a adoptar diferentes significados y hace énfasis en “la satisfacción de las necesidades, la independencia endógena, y la vida en armonía con el entorno” (Melkote, 1991 *citado por* Waisbord, 2008:32); por otra parte, la comunicación también ha sufrido modificaciones en la últimas décadas pues ha dejado de estar limitada a la idea de transmitir y/o depositar información, para ser considerada como un *proceso* de liberación, diálogo y participación, “(...) implica un proceso de crear y estimular la comprensión como base para el desarrollo más que la transmisión de información (Agunga, 1997 *citado por* Waisbord, 2008:21).

Por lo tanto, la comunicación para el desarrollo “es un proceso que sucede con los programas en el nivel donde está la gente y permite que exprese su voz, participe y se apropie de los proyectos; este tipo de comunicación es lo que fortalece las capacidades nacionales” (Gumucio Dagrón, s.f.); la comunicación juega un papel muy importante en

² Cabe aclarar que el término “positivamente” no se trata de un juicio de valor, pues en el contexto del que se está hablando se reconoce que las nuevas tendencias pedagógicas han impulsado el compromiso por la liberación en muchas sociedades oprimidas. Esto será explicado detalladamente en el próximo apartado.

³ Entiéndase el concepto de **prescripción** para Freire como “la imposición de la opción de una conciencia a otra. [...] el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescripto. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores” (Freire, 2004:28).

este proceso pues además de promover el diálogo, la participación, intercambiar conocimientos, entre otras cosas, apunta a construir un cambio social rescatando los valores y características propias de un determinado contexto, dando lugar a que los mismos individuos sean los protagonistas de su transformación.

Al hablar de la comunicación como proceso, espacio de diálogo y liberación involucrando a todos los participantes, se está haciendo referencia a una comunicación para el cambio social; ésta nace como respuesta a la exclusión de ciertos grupos sociales dentro de su propio entorno y de la búsqueda de recuperar su identidad individual; por lo tanto, se refiere a: “(...) Aquella que, intencionalmente dirigida y sistemáticamente planificada, está orientada a la consecución de cambios concretos, tanto en la sociedad, como en las instituciones, con vocación por el cambio, el bienestar, la calidad de vida, la organización, la esperanza, el servicio público y la democracia” (Alfaro, 1993 citado por Barranquero, 2005).

La comunicación para el cambio social se encuentra dentro del paradigma crítico participativo pues éste se caracteriza “por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar” (Melero, 2011:334). Bajo esta línea, la CCS (Comunicación para el Cambio Social) hace referencia a un despertar de la realidad y a la inclusión de las personas como sujetos activos capaces de tomar decisiones, es un proceso de diálogo que tiene como propósito fortalecer la identidad cultural y la apropiación de la palabra misma.

En un nuevo contexto económico, político y tecnológico, el cambio social nace a partir de que los actores son protagonistas de su propio desarrollo “nace como respuesta a la indiferencia y al olvido, rescatando lo más valioso del pensamiento humanista que enriquece la teoría de la comunicación: la propuesta dialógica, la suma de experiencias participativas y la voluntad de incidir en todos los niveles de la sociedad, son algunos elementos que hacen de esta propuesta un desafío” (Gumucio Dagrón, 2004:5).

La comunicación para el cambio social contempla que el ser humano genere procesos de autorreflexión y análisis, a nivel social y educativo. En este sentido, desde la perspectiva del cambio social, la educación exige ser vista como un proceso emancipatorio donde el

acto educativo sea considerado, al mismo tiempo, un acto de conocimiento colectivo; se trata de un escenario donde es necesario reflexionar acerca de cómo se están desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la importancia del rol que cumplen las estrategias comunicativas en este proceso.

En este sentido, será pertinente hablar de una educación liberadora que proponga un espacio de intercambio de conocimiento mutuo entre educadores y alumnos, donde se plantee la importancia de la educación y la comunicación como procesos de cambio, considerando que los procesos comunicacionales son componentes fundamentales para el aprendizaje. Al respecto, Freire sostiene que es a través de una educación liberadora donde se permite a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos “este proceso lo debe asumir la educación como práctica liberadora a través del diálogo que permite la interacción del educando con el educador y su realidad” (Freire, 1970:65).

2.2 Comunicación y educación

Comunicación y educación son dos campos que no pueden ser pensados separadamente; la educación necesariamente requiere de comunicación como una herramienta para promover la participación, ver y reconocer al Otro, crear un espacio de diálogo y puesta en común. La comunicación contribuye en que los procesos educativos no se reduzcan simplemente a la transmisión de información, por el contrario, ésta (la comunicación) introduce herramientas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una construcción mutua de conocimiento y cuestionamiento, “la educación y la comunicación, tienen como principal meta lograr ciudadanos responsables y participativos, con capacidad crítica, creadores en común de soluciones de los problemas, que cuestionen la información que reciben, que informen, opinen, se procuren sus propias fuentes de información y que las comparen con la que genera el poder mediático” (Martínez-Salanova, 2011).

Al respecto, Gumucio Dagrón (1994) menciona que en la medida en la que se conciba a la educación como un proceso de aprendizaje, no se puede dejar de lado la necesidad de recurrir a la comunicación como un complemento de la misma; asimismo, hace énfasis en la necesidad de que los centros educativos deben adaptarse en las nuevas necesidades sociales para romper justamente con esta noción de educación bancaria, sobre la cual

reflexiona Paulo Freire, que aún sigue vigente en muchas instituciones escolares impidiendo que se construya un proceso educativo que “despierte” las experiencias individuales y colectivas de todos los participantes, promueva el diálogo y debate en ambas partes (alumnos y educadores).

Es evidente que durante mucho tiempo se ha tenido una concepción errada de lo que es un acto educativo al ser pensado como un acto de transmisión, extensión sistemática de un saber; incluso este supuesto aún es promulgado por los órdenes hegemónicos y homogeneizadores que reducen la educación a una simple transferencia del saber, donde se pierde el sentido, finalidad y propósito del mensaje. Es decir, se habla más de un “yo” que de un “nosotros” (que implica decidir co-participativamente una acción).

Frente a esta visión ‘bancaria’ de la educación, en la cual “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 2004:52), el brasileño construye una propuesta educativa denominada educación ‘liberadora’(o problematizadora) donde el sujeto deja de ser considerado un mero objeto domesticado y se asume como un ser consciente, de actividad, que da existencia a la comunicación. Este tipo de educación propone adoptar una actitud más crítica

La educación ‘liberadora’ ya no se reduce al acto de depositar, transmitir ‘conocimientos’, por el contrario, el educador es a su vez educando y viceversa y ambos se convierten en sujetos de transformación. Por lo tanto, mientras no se supere la relación asimétrica entre educador-educando⁴ no podrá existir diálogo, ya que en esta dinámica ambos deben encontrarse como dos seres iguales⁵: “(La educación problematizadora) antepone, desde luego la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno al mismo objeto cognoscible” (Freire, 2004:61).

⁴ En este tipo de relación, el educador es considerado como quien tiene el “saber” y la “verdad absoluta”, mientras que el educando asume un rol pasivo, aceptando todo el “depósito” de información del educador; asimismo, esta dinámica no es el camino a una práctica liberadora, por el contrario, es una forma de continuar la opresión, “(...) Niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda”(Freire, 2004:52).

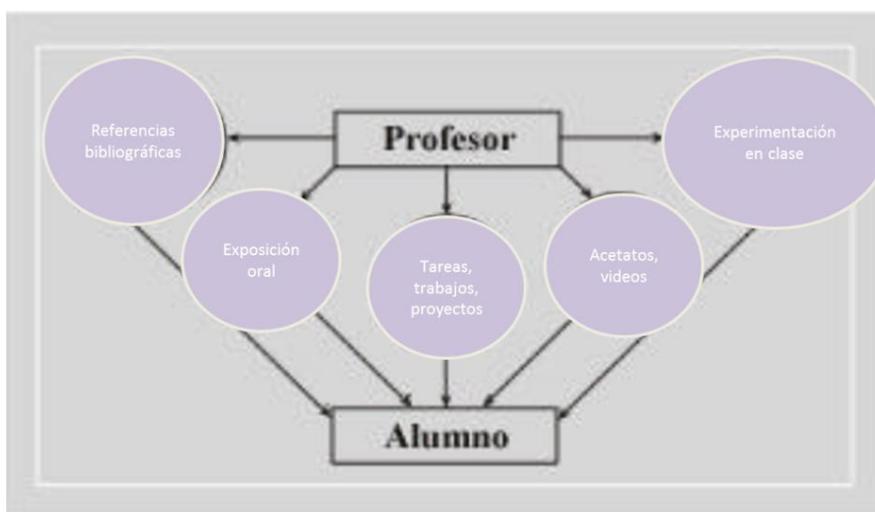
⁵ Entiéndase **igualdad** como el aceptar y escuchar al Otro porque es diferente y juntos pueden reinventar, problematizar el conocimiento.

En esta línea, Freire plantea que la educación puede ocurrir sólo en el diálogo, donde la actividad de conocer está enfocada en una persona -y no en un objeto- lo cual, además de conocerla, implica construir, “recrear” conocimiento, tomar una decisión conjunta “(El conocimiento) Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el “cómo” de su conocer y los condicionamientos a los que está sometido su acto” (Freire, 2004: 28).

2.2.1 El enfoque tradicional en educación

Como ya fue mencionado, la mayor parte de las prácticas educativas todavía están basadas en una educación bancaria es decir, en la memorización de información que impide la comprensión de los propios procesos de aprendizaje porque se homogeneiza el saber y se plantea una única “verdad” absoluta, siendo el educando el “oprimido” (en términos freirianos) en la aceptación indiscutible de lo impartido, y en la poca –o ninguna- comprensión de la realidad, “Los estudiantes se aburren y se tornan pasivos porque creen que ya está dicho todo y sólo hay que recepcionar ese contenido lo más fielmente, cuando en realidad el momento de enseñanza-aprendizaje debería ser de lo más cuestionador y creativo, pues se aprende desaprendiendo” (Diez de Medina, 2016:50).

Gráfico 2. Dinámica en una clase tradicional



Fuente: Publicación realizada por el Tecnológico de Monterrey (TEC)

El Gráfico 2 expone los elementos que son parte de una clase tradicional: un profesor que cumple el rol de depositario, dicta una clase, posteriormente hace preguntas a los alumnos, encarga tareas y actividades fuera de aula para asegurarse que el alumno ha comprendido toda la información que se le ha “enseñado”; por su parte, el alumno escucha toma notas, memoriza y al mismo tiempo, copia textualmente lo expuesto por el profesor a través de diferentes recursos. En este proceso, el alumno actúa casi de manera mecánica pues sólo reproduce las prácticas y discursos de los educadores y está sujeto a cumplir ciertos requisitos que responden al currículo escolar, el cual se vale de una educación que no los deja pensar críticamente, “En el modelo tradicional, la adquisición del conocimiento es el objetivo principal del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la exposición del maestro ocupa un lugar preponderante. Sólo se evalúa el grado en que los alumnos han adquirido los conocimientos, y aunque es obvio que se están desarrollando habilidades, actitudes y valores, este aspecto no es un propósito explícito y forma parte del currículo oculto.” (publicación artículo por el Tecnológico de Monterrey,2007:2). Asimismo, acorde a la lectura de los textos del Ministerio de Educación, el modelo tradicional también se caracteriza por a) Educación donde sólo se repite y memoriza los contenidos, b) Educación que no responde al lugar donde vivimos, c) Ausencia de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, d) Educación que no ha permitido salir de los problemas estructurales del país (cf. Ministerio de Educación, 2014: 5-7). A partir de esta reflexión surge el nuevo planteamiento educativo denominado “Modelo Educativo Sociocomunitario Educativo” del cual se expondrá más adelante.

Por otra parte, siendo que en el esquema tradicional el educador es el protagonista, se llega a suponer que la capacidad y valor de éste están condicionados por la calidad de conocimiento que transmite, el cual no siempre está ligado con la responsabilidad de aprendizaje. Bajo esta dinámica, tiende a predominar más las calificaciones que el conocimiento adquirido. Al respecto, Guillermo Ejea (2007) menciona “Esta concepción supone que los estudiantes se encuentran en igualdad de condiciones para adquirir el conocimiento (...) El supuesto se apalanca, además, en el hecho de que las normas escolares y la expulsión del sistema de los que reprueban, tienden a homogeneizar los conocimientos y valores de los que avanzan en la trayectoria escolar, sobre la base de un mínimo de capacidad intelectual” (Ejea, Guillermo, 2007:5).

Sin embargo, se debe rescatar que en la actualidad existen nuevos modelos de aprendizaje centrados en el estudiante, los cuales recalcan que no existen verdades absolutas ni órdenes cerradas y en la práctica se demuestra que siempre hay excepciones o posibilidades cuestionadoras (cf. Diez de Medina, 2016:50).

Reflexionar acerca de las prácticas educativas y los procesos implicados en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje también exige la necesidad de adoptar una mirada multidisciplinar que integre los aportes de diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento. Al hablar de enfoques de educación también se hace referencia a los paradigmas que intervienen en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje; en el siguiente apartado se explicarán las teorías que derivan de la corriente psicológica las cuales serán una premisa para entender la lógica y el criterio bajo el que se edifican las prácticas educativas.

2.2.2 El proceso enseñanza –aprendizaje: tres escenarios

Retomando la afirmación de Freire al entender a la educación como un acto dialógico, también será posible entenderla como un proceso comunicativo, una necesidad de comprender al mundo, a través y con el Otro donde sea posible objetivar, aprehender la realidad como campo de “acción” y “reflexión” (en términos de Freire), “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 2004: 77).

Por lo tanto, no puede existir una tarea educativa sin una acción comunicativa, “En la medida en que la educación deje de ser percibida como un **producto**, y se comprenda como un **proceso**, se acercará más a su potencial de responder a las necesidades de la sociedad. Y precisamente es la comunicación la que puede contribuir en esa evolución, porque la comunicación es también proceso antes que producto” (Gumucio Dagrón, 1994).

En el campo educativo, la teoría y la práctica son dos factores indispensables para el proceso de enseñanza. Primeramente, es importante explicar en qué consiste cada una para poder entender su relación y reconocer el aporte que realizan a la acción didáctica. Para

esto, la autora Carmen Álvarez (2012) sostiene que la teoría educativa es el conocimiento formal que se produce sobre la educación, mientras que la práctica educativa es la acción de enseñar que se desarrolla en todo centro educativo (cf. Álvarez, 2012: 11), mientras que la práctica es entendida como “una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines” (Clemente, 2007:28 *citado por* Álvarez, 2012:11); por lo tanto, la primera (teoría educativa) será el conocimiento formal que se construye sobre la educación, y la práctica educativa se entiende como la actividad de enseñar que se implementan en las unidades educativas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje varían según el grupo de estudiantes y sus características, y asimismo, lo hacen los paradigmas que sustentan estos procesos; desde el punto de vista del campo psicológico, éstos pueden desarrollarse bajo tres paradigmas:

- a) Conductista
- b) Cognitivista
- c) Constructivista

Para explicar la teoría conductista se utilizarán dos autores claves, B.F. Skinner (1904-1990) e I. Pavlov (1859-1936), quienes permitirán entender al condicionamiento desde diferentes aportes. Primeramente, el conductismo fue considerado la primera teoría de aprendizaje en el siglo XX y supone “que todos los comportamientos son respuestas a ciertos estímulos en el ambiente o consecuencias de las historia del individuo” (Sánchez, F., s.f.), es decir que el hombre aprende todas las conductas en el ambiente donde crece. Dentro del conductismo se pueden diferenciar dos corrientes: *conductismo clásico- asociativo* que hace énfasis en la asociación estímulo – respuesta (E-R), “Sostiene que todo aprendizaje se lleva a cabo de la misma manera, en todos los contextos y para todos los sujetos mediante procesos de asociación” (Tascón, C. 2016) y el conductismo operante (Skinner) que se refiere a cambiar una conducta utilizando refuerzos dados después de la respuesta deseada.

De acuerdo a Claudio Tascón (2016) el conductismo clásico (Pavlov) se aplica en la educación de la siguiente manera:

1. Es un medio para generar hábitos de conducta.
2. Potenciador de la generalización de los aprendizajes.

3. El efecto del premio o castigo será tanto más exitoso cuanto más inmediata sea su realización.
4. Necesidad de utilizar reforzadores en educación.
5. Importancia en la adquisición del lenguaje.
6. En la formación y cambio de actitudes.
7. Respecto a ciertas patologías escolares

En ese sentido, para que una conducta pueda ser modificada debe existir un estímulo y una respuesta. Un ejemplo en el aula es cuando el profesor dice a los alumnos que si no completan las tareas (estímulo condicionado) pueden perder la asignatura, por lo tanto los condiciona a que no falten a clases (respuesta condicionada).

Por su parte, en la teoría cognoscitiva, el psicólogo J. Piaget descarta el asociacionismo propuesto por el conductismo y rescata el aprendizaje por asociación entre representaciones mentales y nueva información, en el cual el sujeto es el procesador activo de información; asimismo, esta teoría explica cómo están organizados los elementos en la memoria del aprendiz y cómo se adquirieron los conocimientos almacenados en esta memoria. Además de lo mencionado, Piaget plantea cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo:

- Sensoriomotora: (de 0 a 2 años) los niños aprenden la conducta propositiva y la permanencia de objetos.
- Preoperacional: (de 2 a 7 años) los niños pueden usar símbolos y palabras para pensar.
- Operaciones concretas: (de 7 a 11 años) los niños desarrollan el pensamiento ligado a los fenómenos objetos del mundo real.
- Operaciones formales: (de 11 a 12 años) los niños aprenden sistemas abstractos del pensamiento que les permiten usar la lógica y el razonamiento.

Y finalmente, dentro de la teoría constructivista será importante mencionar al filósofo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) por ser precursor del constructivismo social; este teórico sostiene que “el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. También rechaza los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas” (Payer, s.f.)

Por lo tanto, el constructivismo “(...) intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano” (Linares, A., 2007:2) es decir que el individuo incorpora todo lo aprendido a sus experiencias y el aprendizaje es un proceso que cada persona va modificando a partir de sus vivencias. En situaciones de aprendizaje, el constructivismo contribuye en que el estudiantes internalice y transforme la información nueva, a través de la creación de nuevos aprendizajes, “Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevas experiencias y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. (Grennon y Brooks, 1999 citados por Linares, A., 2007:2).

2.2.3 Las prácticas comunicacionales en la educación

En el abordaje de la práctica comunicacional se encuentran implicados los procesos comunicacionales dentro del sistema educativo, en el cual se observó cómo se desarrollan éstas en la rutina escolar de intra y extra aula, los medios empleados por los docentes en la interacción con alumnos y familias. Daniel Prieto Castillo (2004) sostiene que toda gestión es comunicativa, “Uno se comunica con los gestos, con la forma de ejercer el poder, con la manera de transmitir conocimientos, con lo que se produce, con las presencias y con las ausencias, con las decisiones (...) Comunicación y acción son inseparables en la realidad del sujeto y en las prácticas sociales de los grupos, de las organizaciones y de las comunidades”.

La comunicación debe ser vista como un “hecho existencial” donde adquiere sentido en la relación e interacción con los Otros:

“La mejor forma de comunicación entre personas es el diálogo, que permite experimentar el encuentro de una conciencia común, **inter-pares**, donde en plena libertad las personas que se ponen en relación pueden alcanzar **verdades superiores** a las de los respectivos puntos de vista iniciales. En esta dinámica además toma lugar una cualidad central del proceso humano de la comunicación cual es la de hacernos ética y políticamente responsables unos de los otros.” (Aguirre., 2014:2).

Siendo la comunicación una cualidad natural humana y una herramienta indispensable para construir sentidos a través de las relaciones que se establezcan en diferentes contextos, al mismo tiempo, ésta supone *encuentro* teniendo un determinado propósito.

Desde los modelos de educación se desprenden prácticas comunicativas que varían de acuerdo a las características que tenga cada uno; así lo señala Mario Kaplún (1998) cuando empieza a ver en la comunicación aquella que hace posible la enseñanza desde otra perspectiva. “A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de comunicación” (Kaplún, 1998: 11). La comunicación educativa es aquella que pretende que el destinatario reflexione sobre su realidad y genere instrumentos para transformarla. Sin embargo, existen tres concepciones diferentes de este proceso que dependen de tres pedagogías:

- Educación que pone énfasis en los contenidos: es la educación conocida como aquella que “informa pero no forma”. Es meramente bancaria, donde se vacía la información y contenidos al receptor, es una relación del educador al educando. Además, este modelo ignora el diálogo, la participación y no acepta la capacidad de razonar de la otra persona. A este tipo de modelo corresponde la comunicación bancaria que se resume en: EMISOR- MENSAJE-RECEPTOR, siendo el educador el que transmite la información y el educando el que escucha y reciben pasivamente este mensaje, sin lugar a pensar, cuestionar y responder.
- Educación que pone énfasis en los efectos: también llamada “ingeniería del comportamiento”, este modelo surge como respuesta al anterior. Se caracteriza por plantear un cambio de actitudes, proponer acciones y darle importancia a la motivación; sin embargo, a pesar de estas características, lo que hace es condicionar al educando para que éste adopte ciertos comportamientos e ideas impuestas sutilmente por el educador. Es a través de la persuasión que se convence al otro para que éste acepte la propuesta impuesta, sin ni siquiera poder analizarla y aceptarla conscientemente; siguiendo esta misma línea, el emisor asume el rol de programador persuadiendo a los demás, en este caso estudiantes, a adoptar determinadas maneras de pensar, sentir y actuar, siendo el proceso de educación una práctica de generar hábitos. Para este modelo, la retroalimentación tiene la finalidad de comprobar el efecto del mensaje en el receptor, en el cual ésta es positiva si hubo una aceptación por parte del receptor.
- Educación que pone énfasis en el proceso: este modelo se centra en la persona y en el proceso de liberación y transformación; a diferencia de los modelos anteriores,

éste busca formar al individuo para que sea capaz de transformar su realidad, a partir de su experiencia sin imponerle ni ideas y/o comportamientos. En este sentido, este modelo rechaza cualquier diferenciación jerárquica al ser participativo y dialógico, siendo que el educando aprende en la interacción y en la problematización desde los contenidos impartidos.

Por otra parte, vale la pena reflexionar sobre la manera en que estos modelos pedagógicos y las respectivas prácticas comunicacionales responden a la inclusión educativa.

Al respecto, la inclusión implica que la persona con discapacidad participe de los mismos procesos de aprendizaje que los demás, independientemente de su condición, ya que es la escuela la que debe adecuarse a las necesidades del niño(a) y no al contrario.

“Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (UNESCO, Fundación Hineni).

La inclusión propiamente dicha implica el respeto a la diversidad, y para esto se requiere principalmente el aprender a comunicar. En este sentido, la comunicación juega un papel fundamental cuando se trata de promover la inclusión, dado que puede ser una herramienta para informar y enseñar a la sociedad para adoptar actitudes y comportamientos inclusivos, con el objetivo de eliminar las barreras culturales y sociales que enfrentan las personas con discapacidad. Dicho esto, la comunicación desde la inclusión trata de hacer parte a todos no sólo en los espacios públicos, sino también a través de la modificación de las prácticas socioculturales, en el imaginario social, eliminando en lo posible, los estereotipos que etiquetan a las personas con discapacidad con términos ofensivos e incorrectos, “(...) Al ser la exclusión de las personas en condición de discapacidad un hecho de origen sociocultural tejido por prácticas comunicativas, los participantes en el estudio piensan que la misma comunicación puede ser un factor estructural para modificar esta situación” (Cuesta, 2017:330).

Bajo esta lógica es que a través de prácticas comunicacionales es posible transformar una realidad, pensando una comunicación que permita el encuentro entre los sujetos con y sin discapacidad, a partir de la aceptación de la diversidad y del Otro.

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional de educación, apoyando al alumno, poniendo en práctica metodologías y estrategias que permitan atender a la misma en la rutina escolar.

La inclusión, por tanto, es un proceso continuo y necesario para seguir en búsqueda de herramientas que enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorezcan las relaciones sociales. Hoy en día, el uso de recursos virtuales y audiovisuales son instrumentos útiles para contribuir en el aprendizaje, comunicación, socialización e independencia de las personas con discapacidad, “(...) se podrían ofrecer nuevas oportunidades en los procesos educativos mediante una reestructuración organizativa, curricular y metodológica que favorezca el aprovechamiento del potencial inclusivo de estos recursos (Bonilla, García-Ruíz y Pérez M., 2018).

2.2.4 La educomunicacion como modelo para la inclusión

Diferentes autores abordan el concepto de Educomunicación, sin embargo se consideró la definición más acertada para esta investigación; de acuerdo a la Asociación *Aire Comunicación*, formada por comunicadores y educadores pioneros a nivel mundial en este campo, quienes conciben este campo de estudio como:

“(...) un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos”.

En este sentido, estos especialistas hacen énfasis en las diferentes direcciones en las que se enfoca la Educomunicación entre los que se destacan la educación sobre el papel que cumplen los medios de comunicación en la sociedad, el desarrollo de las capacidades comunicativas de las personas para crear sus propios mensajes, la creación de productos mediáticos para la educación, el desarrollo de la capacidad educativa del uso de los medios de comunicación para procesos de aprendizaje formal o informal, entre otros.

Asimismo, el carácter educativo y comunicativo de este enfoque también se debe a que éste rescata la acción dialógica en el proceso de aprendizaje; es decir, los recursos que sean utilizados en la práctica deben estar siempre acompañados por la interacción y diálogo entre los participantes, de esta manera, los recursos educativos en aula serán favorecedores para la educación siempre y cuando determinen el proceso comunicativo y sirvan para problematizar situaciones. Es ahí donde el docente juega un rol protagonista pues es en el aula y en la práctica el espacio donde se puedan construir relaciones de “a pares”, participativas y a través de medios tecnológicos, “Con nuevas o viejas tecnologías es imprescindible preguntarse sobre nuevas formas de enseñar y aprender. Los cambios metodológicos, la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y las prácticas interactivas basadas en el diálogo son cuestiones que están más allá del uso de una tecnología u otra” (Aparici, 2010).

Por lo tanto, se trata de que la Educomunicación como práctica no pierda su naturaleza colaborativa y participativa, ya que lo importante es, como ha sido mencionado, no solamente el “qué medio” se utilice, sino el “cómo y con qué fin”. Cuando a inclusión se refiere, es fundamental rescatar el carácter dialógico de la Educomunicación:

“La Educomunicación concibe el aprendizaje como un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo *dado* o *transmitido* sino algo *creado* a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La Educomunicación debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente” (Barbas, 2012:166)

En este sentido, por una parte, la práctica educomunicativa posibilita nuevas formas de aprendizaje social, con las dinámicas educativas desde entornos virtuales permiten que la persona con discapacidad tenga mayor autonomía, desarrolle otras habilidades y competencias, “Todas estas ayudas que permiten el acceso a una gran cantidad de información, están minimizando los efectos de la discapacidad, lo cual sin duda es uno de los objetivos que se persiguen como prioritarios en las nuevas concepciones de educación especial” (Divito, 2005:34); de la misma manera, los minimedios son considerados como

un tipo de soporte comunicacional y sirven de apoyo y complemento a la enseñanza y a la relación entre profesor y alumno en la dinámica de aula.

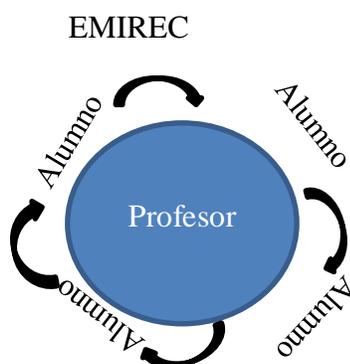
Anteriormente, se hizo referencia a los modelos en el ámbito educativo que se los puede resumir de la siguiente manera:

1. Modelo tradicional o exógeno

E- M- R

Profesor (*el que sabe*) → Alumno (*el que escucha y obedece*)

2. Modelo exógeno



3. Modelo actual en la educación

En el primer modelo es evidente que no existe una interacción entre el educador y los alumnos, no se considera importante el diálogo, la participación ni la discusión y se hace énfasis en el contenido y en los efectos, teniendo como finalidad imponer y/o convencer al Otro para que piense como él. Por otra parte, en el segundo modelo, si bien el educante tiene más protagonismo y se crea un espacio de comunicación, interacción y participación, hay elementos que no se encuentran presentes para promover realmente un espacio que favorezca a la inclusión. De acuerdo a esto, en la práctica educativa actual ya no se puede hablar de la implementación de un sólo modelo, pues a partir de la observación de la realidad se comprobó que ambos están presentes en la dinámica en clases y varían según las circunstancias de la cotidianidad escolar. Asimismo, el “modelo” actual sigue siendo pensado desde la currícula donde el docente construye su rutina, se apoya en diferentes instrumentos en el proceso educativo, pero aún no responde totalmente a las necesidades

del estudiante. Al respecto, es necesario aclarar que no se está poniendo en cuestión la importancia y valor de la currícula, pues se reconoce que parte de la labor docente es conocer los fundamentos teóricos y objetivos para poder llevarlos a la práctica; sin embargo, además de formar es también parte de esta labor el contribuir en el crecimiento personal y emocional del alumno, partiendo por el reconocimiento de que se están formando humanos con distintas características y necesidades.

A raíz de esto, es importante aquí cuestionar, ¿qué pasaría con este modelo si se lo enfoca hacia la Educomunicación? Para responder a esta pregunta, se pensó en una nueva modelación educomunicativa para la rutina escolar que hace énfasis en una educación inclusiva.

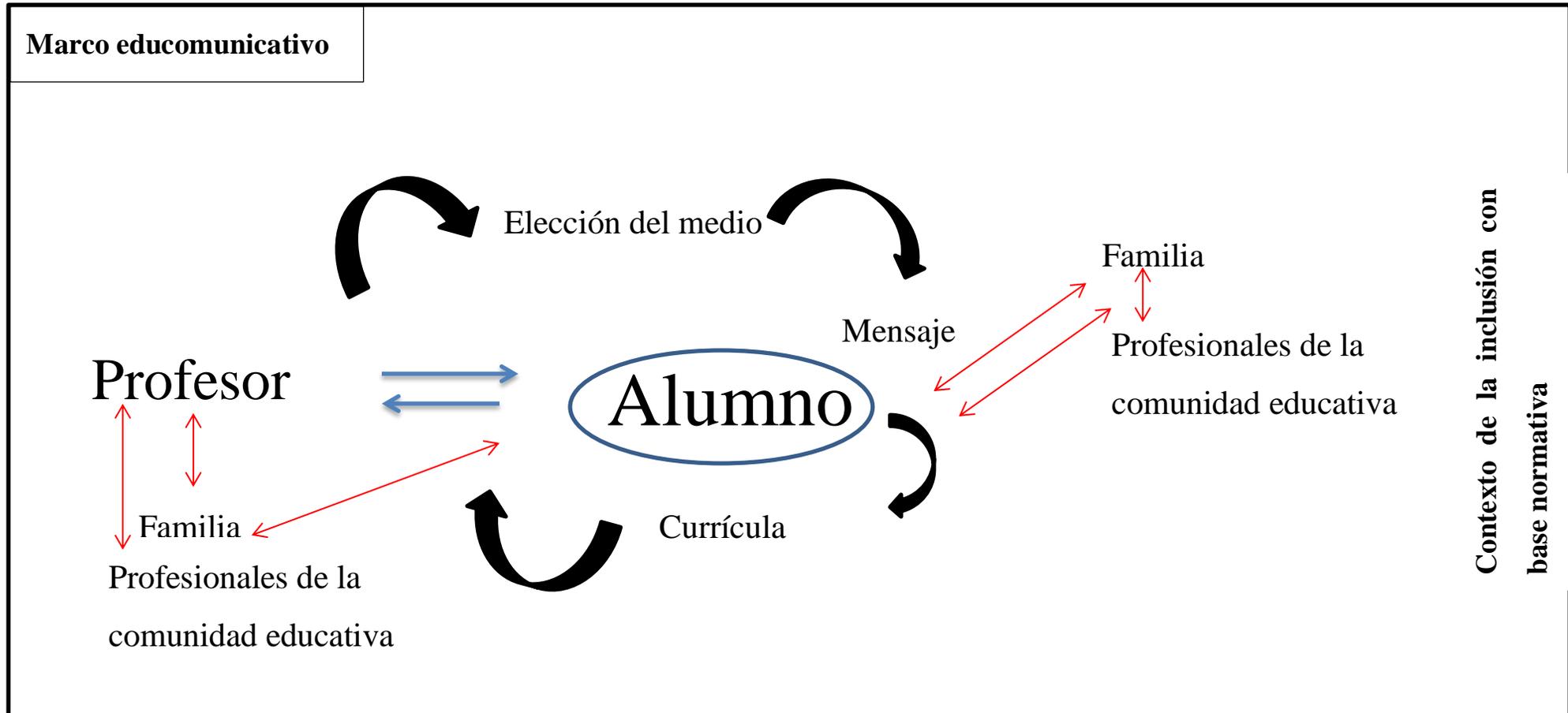
La Educomunicación reside en la transformación del sujeto y adopta el paradigma de la comunicación como “un complejo social integral (proceso, mediación, interacción, intercambio e interaprendizaje) que estimula la interpretación y apropiación de sentidos-conocimientos, congruente a la dinámica del siglo y sociedad actuales (Montoya, 2005; Espinoza, 2006). A diferencia del modelo convencional de la escuela, este enfoque plantea una modelación educomunicativa a partir de la cual se plantean los elementos que deberían estar presentes en el ecosistema de educación para promover la inclusión de todos los alumnos en el Sistema Regular.

El cambio en el modelo se encuentra en que se hace énfasis en el alumno, o “receptor”, donde todos los elementos que están presentes deben favorecer al sujeto, logrando una construcción de sentido y aprendizaje. De acuerdo al gráfico N. 3, el profesor es quien tiene la disposición, conocimiento y experiencia en el tema de inclusión y discapacidad, elige el medio que sea pertinente para llegar al alumno; este medio puede ser tan amplio como las Nuevas tecnologías, audiovisuales pero también como minimedios o una relación interpersonal, dependiendo de cuál sea el objetivo. A través de este medio se construye un mensaje, el cual debe responder a emisiones verbales claras y debe ir acorde a la capacidad del alumno. Al recibirlo, éste se apropia del mensaje, piensa, lo cuestiona, entiende y crea; posteriormente, existe interacción con el emisor (maestro), se forma un trabajo conjunto con el mismo y una reflexión colectiva que los lleva a construir conocimiento, ideas y valores. Se puede observar que los elementos expuestos están en interacción y están centrados en el alumno para generar condiciones en el contexto de inclusión y promover un

aprendizaje significativo. La participación de la familia y de los profesionales de la comunidad educativa (tales como el director, los profesores y especialistas en el área de Psicopedagogía) es fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje; mediante esa colaboración mutua se pretende el intercambio de información, planificación y toma de decisiones conjuntas y cooperar para que el alumno sea parte del Sistema Educativo Regular teniendo una evolución en el proceso educativo.

En resumen, este modelo educomunicativo se desarrolla en torno al alumno, considerando su individualidad en el proceso. La educación tiene que estar centrada en el alumno y el modelo de comunicación, junto con las prácticas de comunicación, deben favorecer eso. Este es el principio en el cual este contexto de la inclusión se hace posible, pues se está pensando a la comunicación como un ecosistema que propicia un intercambio horizontal.

Gráfico 3. Modelo Educomunicativo para la inclusión de personas con discapacidad



3. MARCO REFERENCIAL

El derecho a la educación es uno de los principios fundamentales para la estabilidad y desarrollo del ser humano; al tener acceso a una educación digna y de calidad, el niño, joven y/o adulto tiene más oportunidades de participar plenamente en la vida de la comunidad, así como de adquirir habilidades para las futuras competencias profesionales, “La educación no es un bien estático que debemos contemplar fuera de su contexto general; es un proceso en curso y posee un valor intrínseco en tanto que derecho humano. La gente no sólo tiene derecho a recibir una educación de calidad ahora, sino también a adquirir las competencias y el conocimiento necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo de todos los derechos humanos” (Unesco, 2008:13).

Este reconocimiento se refleja en numerosos tratados de derechos humanos en donde diferentes gobiernos del mundo reafirmaron su compromiso para alcanzar el acceso universal a la enseñanza. El principal tratado internacional al respecto es la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual plantea en el Artículo 26:

"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. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos..."

De acuerdo al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁶ en el Artículo 13, la educación en todas sus formas y en todos los niveles, debe tener las siguientes características interrelacionadas: a) disponibilidad: se refiere a que debe haber

⁶ Este pacto es un tratado multilateral que fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el año 1976; el mismo garantiza a todo ser humano un nivel de vida adecuado y promueve la mejora continua de las condiciones de vida; asimismo, incluye los derechos a la salud, la educación, el trabajo, la seguridad social.

instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente, b) accesibilidad: la educación debe ser accesible a todos, sin discriminación c) aceptabilidad: supone que la forma y el fondo de la educación deben ser adecuados y de buena calidad y d) adaptabilidad: la educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de la sociedad y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Por otra parte, entre los hitos importantes en el ámbito educativo se encuentra la iniciativa “Educación para Todos” (EPT), la cual fue discutida y aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), teniendo como protagonistas a 164 gobiernos que se comprometieron a cumplir seis objetivos que debían ser alcanzados antes del año 2015, “El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.” (Unesco, 2008:7). Bolivia ha sido uno de los países participantes en la EPT, teniendo como principales logros⁷: 1) la tasa de matriculación en educación inicial aumentó de 36,1% a 62,3% y en primaria hubo un incremento del 93,3% a 99,8%, 2) reducción de la tasa de abandono escolar en primaria de 5,3% a 1,7%, 3) el país logró avances importantes en la alfabetización de jóvenes y adultos siendo declarado un Estado libre de analfabetismo y 4) aumento del porcentaje de docentes normalistas, que pasó de 45% a 79% entre 2001 y 2012; y una reducción del porcentaje de docentes egresados, de 28% a 13%. En atención a los acuerdos internacionales, el Estado Plurinacional de Bolivia ha actualizado su norma educativa en el año 2010 con la promulgación de la Ley 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. la cual plantea lo siguiente en el Artículo 3, N. 7:

⁷ Estos resultados fueron presentados en el documento "Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Estado Plurinacional de Bolivia" (pp. 88-89) como parte del Foro Mundial sobre la Educación (Incheon, República de Corea, del 19 al 22 mayo de 2015)

“(La educación) Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según el Artículo 14 de la Constitución Política del Estado”.

La Nueva Constitución Política del Estado reconoce y garantiza el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad como lo expresan los artículos 70, 71 y 72:

Artículo 70

Toda persona con discapacidad goza de los siguientes derechos:

1. A ser protegido por su familia y por el Estado.
2. A una educación y salud integral gratuita.
3. A la comunicación en lenguaje alternativo.
4. A trabajar en condiciones adecuadas, de acuerdo a sus posibilidades y capacidades, con una remuneración justa que le asegure una vida digna.
5. Al desarrollo de sus potencialidades individuales.

Artículo 71

- I. Se prohibirá y sancionará cualquier tipo de discriminación, maltrato, violencia y explotación a toda persona con discapacidad.
- II. El Estado adoptará medidas de acción positiva para promover la efectiva integración de las personas con discapacidad en el ámbito productivo, económico, político, social y cultural, sin discriminación alguna.
- III. El Estado generará las condiciones que permitan el desarrollo de las potencialidades individuales de las personas con discapacidad.

Artículo 72

El Estado garantizará a las personas con discapacidad los servicios integrales de prevención y rehabilitación, así como otros beneficios que se establezcan en la ley.

En este sentido, estos principios son compatibles con la Declaración de Salamanca, aprobada el año 1994 en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas*

Especiales: acceso y calidad, la cual constituye una importante contribución a la Educación para Todos, pues se enfoca en atender a las necesidades educativas especiales de niños y jóvenes, reconociendo su derecho a recibir una educación de calidad, digna y acorde a sus necesidades y habilidades. Esta memorable cumbre conformada por 92 gobiernos en cooperación con la Unesco y 25 organizaciones internacionales, representa un umbral para que las instituciones educativas y escuelas a nivel mundial adopten una nueva mirada desde integración e inclusión, a partir de los lineamientos expuestos en el Marco de Acción para poner en práctica los objetivos planteados consensualmente en dicha Declaración.

Haciendo referencia al Marco de Acción, éste ha sido pensado como directriz para la planificación de acciones sobre las necesidades educativa especiales; está conformado por tres partes de las cuales se expondrán los puntos que se consideraron más relevantes.

I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales

En el campo de la educación, se ha visto la necesidad de fomentar la integración y la participación para posibilitar la igualdad de oportunidades reconociendo la condición y las habilidades de los alumnos con discapacidad para garantizar el apoyo apropiado dentro de la enseñanza misma. “Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la complota participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sine también de los compañeros, padres, familias y voluntarios” (Declaración de Salamanca y Marco de Acción, Salamanca, 7-10 de junio de 1994). La escolarización de niños y jóvenes con discapacidad en escuelas regulares públicas y privadas al igual que un derecho también contribuirá en consolidar lazos, solidaridad, empatía entre toda la comunidad estudiantil.

II. Directrices para la acción en el plano nacional

Este apartado detalla las acciones que cada país debe considerar al organizar y elaborar la política de sus respectivos sistemas de educación. Uno de los puntos que se considera importante destacar es el siguiente:

19. “La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de **"educación para todos"**. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar

la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades.”

Todas las escuelas públicas y privadas deberían funcionar mediante políticas que reconozcan el principio de igualdad de oportunidades de todos los alumnos con discapacidad, teniendo en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones, junto con los recursos necesarios para impartir una enseñanza digna para todo el alumno. Por ende, la coordinación entre los responsables de la enseñanza, salud y asistencia social es un aspecto que debe ser reforzado en las escuelas para alcanzar una convergencia e intervención eficaz para todos los casos.

La creación de escuelas integradoras implica grandes cambios que no se limitan únicamente a la integración de alumnos con discapacidad, sino a la atención a puntos fundamentales para lograr esta integración. Entre éstos se encuentran:

- 1- Adaptación curricular
- 2- Gestión escolar para que el trabajo de integración sea en equipo
- 3- Información e investigación: Las prestaciones educativas especiales deberán integrarse en los programas de investigación y desarrollo de instituciones de investigación y centros de elaboración de programas de estudio.
- 4- Preparación adecuadas de los profesionales de la educación
- 5- Elaboración de programas de atención y educación para niños menores de seis años con discapacidad.
- 6- Asociación con las familias para la cooperación y apoyo.
- 7- Participación de la comunidad

III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

La cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales puede desempeñar un papel muy importante en el fomento de las escuelas integradoras.

Todo este marco normativo constituye la base de la implementación de principios, políticas y prácticas para la Educación Especial en el modelo educativo boliviano. A continuación se exponen las particularidades del mismo.

3.1 La educación en Bolivia

El sistema educativo en Bolivia atraviesa por un profundo proceso de transformación en el cual, en los últimos años, aspira a recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios, junto con la erradicación de la modernización a la que ha estado arraigado. A continuación, se expondrán momentos importantes de la educación en Bolivia para tener claridad sobre la descolonización de la educación en este país.

Reforma Educativa Liberal (1899-1920)

Finalizado el siglo XIX, la realidad escolar en Bolivia era muy precaria, el número de escuelas era escaso, en las cuales sólo podían asistir las familias del segmento criollo y un segmento todavía limitado de mestizos, mientras que las poblaciones indígenas tenían el acceso restringido.

Posteriormente, a principios del siglo XX, se produce un movimiento en el estado republicano donde los republicanos asumen a la educación como una tarea prioritaria, “En 1899 se dio el primer intento para que el Estado controle la educación pública, volviendo a controlar el funcionamiento de las escuelas y aplicando el método de enseñanza oficial llamado método concéntrico o método intuitivo” (Talavera, 2011 *citado por* Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 2014:45). Este primer intento fue fallido ya que no era entendido por los maestros y/o era mal aplicado; sin embargo, más adelante se logró centralizar la educación pública y particular con Misael Saracho como Ministro de Instrucción Pública, logrando identificar las deficiencias de los docentes e iniciando un programas de instrucción con especialistas extranjeros para mejorar las competencias de la docencia en los centros educativos; asimismo, se dieron a conocer las necesidades y se plantearon las soluciones desde los diferentes ángulos que comprende la educación. Como respuesta a lo mencionado, se destinó un presupuesto para ejecutar nuevos planes de estudio y estructuración de la instrucción que “(...) respondía a los nuevos planteamientos del sistema gradual concéntrico, a las ideas pedagógicas modernas, al discurso liberal de progreso, modernización y desarrollo con ideales de ciencia, moral, deberes sociales y con una convicción nacional” (Iño, W., 2012).

Más adelante, Daniel Sánchez Bustamante asumió el cargo de Ministro de Instrucción y Felipe Segundo Guzmán el de Secretario, ambos se encargaron de recoger experiencias de

los sistemas escolares de Europa y contrataron a maestros extranjeros para enseñar en Bolivia, dando surgimiento a la Escuela Normal en Sucre (año 1909), “La formación de estos recursos humanos respondía a la necesidad de transformar y modernizar la educación, y por ende, mejorar su calidad y consecuentemente la mano de obra” (ídem). Esta escuela estaba conformada por dos secciones: la primera estaba orientada a formar maestros de educación primaria con cuatro años de estudio, y la segunda a la formación de profesores especialistas en las ramas de la enseñanza secundaria. Al mismo tiempo, esta escuela significó una ruptura en la educación, habiéndose generado una “educación diferenciada” para los sectores indígenas “Esta educación diferenciada consistía básicamente en castellanizar a los indígenas” (Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 2014:50). De esta manera, también fueron surgiendo escuela ambulantes y fijas, cuarteles, escuelas normales y de agricultura, que a pesar de enfocar a la educación con "instrucción, civilización y ciudadanía" para integrar a los indígenas al Estado, se logró disminuir el analfabetismo.

De acuerdo a todo lo mencionado, se puede notar que la implementación de la reforma liberal trajo consigo muchos aportes considerables al sistema educativo que contribuyeron a la modernización de la misma en Bolivia; pero por otra parte, será pertinente mencionar algunos aspectos que no fueron resueltos por la reforma liberal y que dieron inicio al Código de la Educación de 1955.

3.1.1 La escuela de Warisata

El 2 de agosto de 1931, el profesor Elizardo Pérez y Avelino Siñani, originario del ayllu Warisata, fundaron la escuela-ayllu de Warisata en Achacachi; este hito representa “(...) la lucha de los pueblos indígenas y originarios por edificar una educación liberadora para todos los bolivianos y las bolivianas” (ME, 2015:13). Avelino Siñani y Elizardo Perez fueron figuras sobresalientes dentro de la liberación en la educación indígena, en la cual refutan la idea de que los indígenas deben “civilizarse” por ser “ignorantes y sanguinarios” demostrando, a través de la escuela comunitaria, que la educación no se reduce al alfabetismo, por el contrario, buscaban el desarrollo de la comunidad mediante la cultura y valores propios “Warisata no redujo la escuela a su propio espacio autoreferencial, sino que

se abrió a los problemas del ayllu, de modo que hasta participaba de la administración de justicia y de la defensa de los indígenas de los abusos de los hacendados” (ídem, 15).

Al ser ésta una escuela ayllu, no tenía las mismas características que una escuela tradicional. El ciclo escolar tenía una duración de nueve años y estaba compuesto por secciones: jardín infantil, elemental, vocacional, profesional y dos años de normal; asimismo, respondía a un currículo simplificado que apuntaba al desarrollo espiritual y mental del alumno, en base a los principios *ama sua, ama llulla y ama kella* (No seas ladrón, No seas mentiroso, No seas flojo). La modalidad de enseñanza no se limitaba a ser dentro del aula, ya que paralelamente realizaban talleres y prácticas “al aire libre” donde los alumnos, desde que cursaban el Jardín Infantil, aprendían a familiarizarse con los campos de cultivo, el trabajo de jardinería, construcciones de gallineros, crianza de ganado, entre otros para desarrollar el sentido de trabajo y creación. Al respecto, en las palabras del señor Elizardo Pérez: “Nuestra pedagogía así consiste en enseñar al niño a trabajar primero su escuela, amasar barro para ella, cuidarla; luego, su enseñanza se hará a base del conocimiento de su mundo” (ídem, 457).

Es importante mencionar que el rol del maestro era fundamental para despertar curiosidad y motivación en los alumnos, éste se involucra plenamente en los procesos de enseñanza, donde también se mantenía el bilingüismo. De la misma manera ocurre en la etapa vocacional, los profesores realizaban un seguimiento del avance del alumno para establecer su inclinación intelectual y manual; posteriormente, los alumnos eran separados en grupos donde realizaban distintas actividades según correspondía. Ya llegada la etapa profesional, los estudiantes que hayan desarrollado mayor capacidad intelectual y vocación obtendrían el título de Profesores Indígenales o Campesinos.

Lamentablemente la escuela Ayllu tuvo un ciclo breve, ya que diez años después de su creación, fue saqueada por sus enemigos. A raíz y esencia de esta escuela, el actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo recupera los fundamentos pedagógicos y la concepción política y filosófica de la misma; si bien han pasado varios años desde su creación, actualmente los principios de esta escuela, junto con las teorías de Freire y Vigotsky, sustentan el nuevo enfoque de la educación en Bolivia. Como se expondrá más

adelante, la Ley 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” recupera los supuestos de la educación comunitaria y liberadora vinculando la escuela con las prácticas cotidianas.

3.1.2 Código de la Educación de 1955

Retomando lo anterior, entre los años 20 y 30 aproximadamente, quedó un vacío en la educación pues los centros educativos en ese entonces eran muy pocos, la mayoría era de instrucción primaria y estaban siendo manejados por manos privadas o eclesiales. El Estado boliviano asumió el control de las escuelas existentes, sin embargo, carecía de herramientas para emprender proyectos educativos con coordinación, trabajo y sostenimiento a largo plazo, “Cuando el Estado asume la tarea de la reforma educativa era un Estado demasiado débil con muy poco desarrollo de la estructura institucional” (Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 2014:52). Adicionalmente, estaban presentes otros problemas como la carencia de docentes que cumplan con el perfil para impartir clases en las escuelas, mientras que los que estaban capacitados para hacerlo preferían enseñar en la ciudad en vez de zonas rurales “Los prejuicios dominantes de la época eran también impedimentos para que se impartiera incluso la enseñanza alfabetizante y castellanizadora en las áreas rurales a poblaciones indígenas ya que los maestros no estaban dispuestos a impartir enseñanza a escuelas rurales.” (idem, 53), por ende, la educación no llegaba a estos lugares. Por las razones ya mencionadas, la dinámica educativa liberal fue estancándose y sumado a eso, la Guerra del Chaco desvió totalmente la atención del Estado el cual se concentró específicamente en encarar la guerra.

Después de unos años, con la Revolución de 1952, la estructura estatal sufre modificaciones, el partido Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) asume la conducción del Estado y plantea llevar adelante un proyecto como propuesta para solucionar la problemática educativa “Para el nuevo gobierno la educación fue (...) un campo esencial de las transformaciones y uno de los bastiones de las propuestas políticas e ideológicas del nacionalismo revolucionario (...) que consideraba al campo cultural como un instrumento central en el cambio de mentalidades adecuadas a los nuevos tiempos” (Cajías, 2011: 26 *citado por* idem, 55).

El proyecto de Estado- nación presentado debía lograr cambios significativos en la realidad educativa que hasta el momento no se había podido ejecutar; para esto, debía amparar tanto

a los segmentos sociales urbanos medios, como a los sectores populares en proceso de ascenso social. Posteriormente surgieron propuestas de políticas educativas las cuales dieron paso al diseño del Código de la Educación, conformado por 12 personas, y en 1955 el mismo fue promulgado en Sucre marcado un hito en la historia de la educación, ya que significaba la incorporación del indígena a la sociedad boliviana “A través de este decreto básicamente el gobierno extendió la educación al ‘área campesina’, fundó escuelas normales rurales, promulgó el Código de la Educación y la ley del Escalafón Docente, de esta manera se logró una mejor estructura y ordenamiento de la administración escolar” (ídem, 55). A partir de la Reforma Educativa que se expresó formalmente en el Código de la Educación, los maestros tuvieron participación más activa siendo parte de las voces que fueron construyendo esta reforma, “(...) el Código de la Educación del 55 es también, en cierto grado, la expresión de la visión pedagógica de este segmento culto y letrado” (ídem). Por lo tanto, esta reforma educativa respondía a la educación como derecho para todos y a diferentes experiencias pedagógicas tales como la aplicación del Plan Dalton y los métodos de proyectos, Cousinet y Decroly en Sucre, Cochabamba y otros lugares del país (cf. Cajías, 2011:5 *citado por ídem*).

Posteriormente surgen otros importantes acontecimientos que valen la pena mencionar, como ser el funcionamiento de las escuelas de formación de maestros en el área rural (año 1957) en el marco del Reglamento General para las Escuelas Normales de la República, el cual establecía el perfil para la formación de maestros donde debían cumplir con ciertas características: preparación científica y conocimiento de la cultura general, además de la capacidad técnico pedagógica. Como resultados de este suceso, en 1964 funcionaban 390 centros de alfabetización y fueron construidas más de mil escuelas rurales, y para 1980 llegaron a ser 20 escuelas normales para formar a profesores rurales.

Si bien la promulgación del Código del 55 había modificado la estructura educativa vigente de manera significativa, el proyecto no había alcanzado los resultados esperados. Un punto importante es que las personas que conformaban la comisión encargada de la redacción de mismo, los representantes de universidades y de colegios privados, que fueron sujetos de esta reforma educativa, y otros sujetos participantes respondían a perfiles elitistas donde compartían una conciencia educativa civilizatoria. Por lo tanto, el proyecto aún se mostraba

superficial al no existir una coparticipación de los diferentes sectores de la sociedad, ya que se redujo solamente a sectores magisteriales urbanos, “Básicamente todo el sector magisterial de la época, que principalmente fue urbano, recibió de buen agrado la reforma educativa formalizada en el Código de la Educación pues sintonizaba y se correspondía con sus aspiraciones, sus visualizaciones de sociedad, de civilización, de desarrollo.” (Ídem, 65).

Por otra parte, otra dificultad fue el aumento progresivo de la construcción de escuelas, centros alfabetizadores y del número de alumnos y profesores que trajo consigo un “estancamiento” pedagógico en las instituciones, siendo que se seguían repitiendo los mismos modelos de enseñanza dejando de proponer y/o construir una nueva pedagogía que replantee los contenidos curriculares y las pautas escolares establecidas. Era necesario realizar una transformación pedagógica.

3.1.3 La ley de Reforma Educativa de 1994

La ley de 1994 se trató de un proceso de modificación de la educación existente. En este contexto, ley le da continuidad a las coordinadas pedagógicas propuestas por el Código del 55 pero también supone un desarrollo pedagógico de lo que ya había sido propuesto.

En el gobierno de Sánchez de Lozada, se implementan una serie de políticas “(...) dirigidas a transformar algunas estructuras del estado y mejorar la distribución de los recursos económicos, buscando dar una participación real a la ciudadanía en la administración de los mismos a través de distintos canales” (Veliz, F., s.f., p. 275); entre las propuestas, surge como proyecto novedoso la Reforma Educativa cuyo propósito fue mejorar la calidad en la enseñanza y aprendizaje, “La reforma buscó mejorar la calidad de educación, fortaleciendo el sector fiscal. Introdujo la educación intercultural y bilingüe, su logro más significativo” (Mesa, C., 2001:769). Así, el año 1994 nace oficialmente la Ley de Reforma Educativa formulándose como un proyecto educativo que incorpora y trae consigo a nuevas formas de participación y la inclusión de nuevos actores dentro del proceso educativo, entre éstos se encuentra la comunidad y los padres de familia. A comparación de lo que ocurría anteriormente, con la promulgación de esta ley, se apunta a que los padres de familia participen de la toma de decisiones sobre la gestión educativa siendo parte de las juntas escolares “Las juntas escolares se constituyen en verdaderos órganos de poder dentro de la

unidad educativa, teniendo en cuenta que son entes que ejercen control social directo” (Veliz, F., 280).

Por otra parte, un aspecto que es importante mencionar es que la reforma no alcanzó a todos los niveles pues se ha concentrado especialmente en la enseñanza de nivel inicial y primaria -habiendo descuidado los niveles secundaria, técnica y alternativa- inclinándose por el enfoque constructivista en las prácticas dentro del aula; de la misma manera, la reforma no fue exitosamente aplicada en las zonas urbanas, como lo fue en el caso de las áreas rurales del país.

Para el desarrollo escolar, la reforma propuso de manera complementaria un Currículo Diversificado regional con enfoque cultural el cual incorporaba conocimientos originarios propios de las poblaciones indígenas en los programas de enseñanza (cf. Arrueta, J. sf., p. 2); sin embargo, no se planteaban suficientes pautas y métodos sugeridos para diversificar el currículo desde la filosofía y costumbres indígenas; por lo tanto, en muchas asignaturas, la enseñanza a nivel de contenidos fue pobre, “Diversificar un currículo implicó, por lo antedicho, explicitar en principio qué se entendía por conocimiento local o conocimiento propio desde una perspectiva epistemológica cultural, asunto en el que no se avanzó realmente con rigor científico” (cf. Arrueta, J. sf., p. 2). Al respecto, algunos padres de familia consideraban que la escuela debía concentrarse en mejorar la enseñanza tradicional, ya que los estudiantes aprenderían sobre el “conocimiento propio” y su cultura en el propio seno familiar.

En el caso de la formación docente, se implementaron talleres de formación de profesorado y un diseño curricular compuesto por cuatro ámbitos, junto con sus áreas correspondientes:

- Formación general: educación y sociedad; aprendizaje, enseñanza y currículo; psicología educativa; gestión educativa; integración educativa, y TIC aplicadas a la educación.
- Práctica docente e investigación: práctica docente, e investigación.
- Formación especializada: lenguaje y comunicación; didáctica de segundas lenguas; matemáticas; ciencias de la vida; expresión y creatividad; tecnología y conocimiento práctico; ética y moral, y transversales.

- Formación personal: aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria; liderazgo, y ética y responsabilidad social.

Hasta aquí fueron mencionados los aspectos que se consideran más relevantes para comprender el proceso de transición en el ámbito educativo hasta la actualidad (cf. Arrueta, sf.). Si bien la Reforma Educativa ha contribuido en varios aspectos a mejorar la educación en Bolivia, está claro que quedaron algunos vacíos y limitaciones que necesitan ser resueltas para responder a los desafíos en la sociedad pero cada vez las deficiencias se hacen más evidentes.

A continuación se expondrán aspectos sobre la Ley 070 (Ley Avelino Siñañi y Elizardo Pérez), la cual trae consigo una nueva visión del sistema educativo, teniendo como base los planteamientos de la Reforma Educativa.

3.2 Ley 070 de Educación Avelino Siñañi – Elizardo Pérez

De acuerdo a la revisión teórica expuesta anteriormente, se puede notar que aún quedaron deficiencias en el sistema educativo; la Ley 070 de Educación “Avelino Siñañi – Elizardo Pérez” surge como consecuencia de un proceso histórico y reestructuración del contexto político y social, donde se recupera la memoria y experiencias históricas de los pueblos y naciones indígena originario, campesinos y comunidades interculturales; la ley tiene tres estructuras fundamentales: la educación descolonizadora, comunitaria y productiva, teniendo como referente histórico la metodología y filosofía de la escuela de Warisata, junto a otras experiencias pedagógicas que sustentan los principios que esta ley promueve.

Con la promulgación de la misma y de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, aprobada el año 2010, se inicia una nueva etapa en la educación boliviana teniendo entre sus principales objetivos formar una educación integral-holística, descolonizadora, comunitaria, productiva intercultural, intracultural y plurilingüe, como sentido de la educación para responder a proceso de transformación educativa en la realidad boliviana (cf. ME, 2015:3).

En este contexto, la dimensión comunitaria y productiva concibe a la educación como un espacio para la realización individual y colectiva, tal como apunta uno de los objetivos de la

educación planteados en la Ley: “Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional”. En este sentido, se aspira a una educación que promueva procesos de aprendizaje que partan de la realidad del individuo y al mismo tiempo, aporte a las necesidades de su comunidad.

Otro punto que es importante mencionar son los fundamentos sobre los que se enmarca la educación, tomando en cuenta que se desarrollan bajo el paradigma del Vivir Bien, “[El Vivir Bien] es un estado o situación de relación armónica y complementaria de principios y valores que se da entre los seres humanos con la comunidad, las energías telúricas y cósmicas de la vida, donde se generan acciones dialógicas, cíclicas, recíprocas y la toma de decisiones en consenso para la convivencia entre todos los sistemas de vida” (M.E, 2011:3).

Bajo estos fundamentos, que serán expuestos a continuación, se desarrolla el currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

Fundamento político: La educación sociocomunitaria productiva establece sus planteamientos políticos en la desestructuración del colonialismo y colonialidad; el primero hace referencia al ámbito material y es entendido como: “(...) la dimensión de dominación política, económica, social y productiva (...), mientras que la segunda se refiere a “la dominación y subordinación simbólica y cultural; en lo epistemológico, en el conocimiento, en el imaginario de los pueblos y en sus acciones”. Bajo esta línea, lo que pretende esta educación es implementar teorías y prácticas revolucionarias y liberadoras orientadas a la formación de estudiantes comprometidos con los proyectos políticos, económicos y sociales de la comunidad.

Fundamento filosófico: Considerando que el currículo del SEP responde a una visión cósmica orientada a la búsqueda de complementariedad y armonía del ser humano con la Madre Tierra, el cosmos y las espiritualidades (cf. ME, 2015), los principios filosóficos en

la educación responden a la formación integral y holística de los estudiantes promoviendo la equidad, convivencia y diversidad cultural.

Fundamento sociológico: El currículo se asienta en los principios y valores que caracterizan la vida en comunidad en lo social y cultural, siendo el ser humano el responsable de reproducir y crear nuevos conocimientos y valores para la transformación de su medio social, natural, sociohistórico, político e ideológico y para Vivir Bien.

Fundamento epistemológico: La concepción epistémica de los conocimientos y saberes se produce desde la visión holística de los pueblos indígena originario campesinos, que se dan en relación dialógica entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos, “Se asume el desarrollo de los conocimientos y saberes como un proceso integrador interdisciplinario y transdisciplinario en el abordaje de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de las actividades que se realizan como condiciones necesarias para la formación de estudiantes (...)” (ME, 2011:7). Es decir que la producción de conocimiento y saberes no se reduce a la construcción de aprendizaje a partir de la relación entre sujeto y objeto.

Fundamento sicopedagógico: La educación no ocurre de manera aislada de la comunidad, puesto que los procesos de enseñanza- aprendizaje se realizan de manera participativa y en interacción con el entorno “(...) donde la sociedad en conjunto educa a la sociedad en su conjunto” (ídem).

Los maestros asumen una conciencia social descolonizadora de la realidad y los estudiantes asumen un compromiso con la problemática local y nacional, a través de una permanente reflexión sobre la realidad, en donde ambos logran conformar una acción dialógica liberadora (Freire).

Se puede concluir afirmando que los fundamentos se resumen de la siguiente manera: “El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria” (Mandatos Constitucionales de la educación. Art. 1, N.7).

Antes de proseguir a la explicación de los siguientes apartados, es pertinente aclarar que la intención en esta parte de la investigación no es resumir y/o hacer una paráfrasis de la Ley 070 pues no tendría sentido alguno, por el contrario sí será más valorativo hacer referencia

a algunos artículos que ésta plantea para sustentar el análisis que aquí se vaya desarrollando.

3.2.1 Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Haciendo referencia al contexto histórico, es evidente que los antiguos modelos educativos consistían en la reproducción de la educación colonial, justamente por la necesidad que se tenía rescatar experiencias del exterior al contexto boliviano para mejorar la calidad en la enseñanza y en la formación del perfil docente. De igual manera, el desarrollo del sistema educativo hacía cada vez una mayor distinción entre la educación rural y urbana provocando desigualdad de oportunidades, limitación de recursos físicos y humanos, deserción escolar, analfabetismo y otros aspectos relacionados con la calidad en la enseñanza.

En este sentido, en el marco de la ley 070, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo apunta a descolonizar la educación “tradicional” y encaminarla hacía una educación liberadora, descolonizadora (valga la redundancia), revolucionaria, antiimperialista y transformadora.

Si bien en el año 2010 se promulgó la Ley 070, fue a partir de 2014 donde las unidades educativas debían empezar a asumir e implementar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; lamentablemente no se cuenta con los datos exactos de la cantidad de centros educativos que aplican este modelo; sin embargo, en una declaración de Roberto Aguilar, Ministro de Educación, éste indica que la ley “(...) logró aplicarse en un 95 por ciento entre el 2010 (fecha de promulgación) y 2014 (año de consolidación) en el Estado Plurinacional de Bolivia” (Opinión, 18 de enero de 2015: Escenario político).

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se conforma como un modelo integral, participativo y transformador que funciona a partir de cuatro principios: a) educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora, 2) educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; 3) educación intracultural, intercultural y plurilingüe y 4) educación productiva, territorial, científica, técnica tecnológica y artística.

En cuanto a la planificación curricular, base de toda institución educativa, se concretiza en un Proyecto Socioproductivo el cual se trata de una estrategia metodológica que responde a

las demandas, necesidades, problemáticas y actividades productivas del contexto, relacionando el proceso educativo a diversos ámbitos de la realidad. En este procedimiento participan autoridades locales, representantes de organizaciones sociales, institucionales, juntas vecinales, Director(a), maestros(as) y personal administrativo, y representantes de madres/padre de familia de los estudiantes. La Ley 070 realiza una transformación curricular integral de todo el SEP, en el cual se replantean los diseños curriculares, a partir de un enfoque pedagógico descolonizador, tal como lo indica en el Art. 4 (fines de la educación) “Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana”.

Asimismo, el cambio de currículo está orientado a una visión de docencia que asuma la responsabilidad y decisión de enseñar (sobre qué enseñar y para qué) para alcanzar calidad en la práctica educativa “El nuevo maestro es un agente activo y transformador, capaz de irradiar una nueva visión educativa en la que el trabajo compartido, solidario da lugar a la producción intelectual y material" (ME, Documento Base Curricular, 2012). En el caso de los estudiantes, éstos son los protagonistas del proceso educativo, por lo tanto el diseño curricular está sujeto a responder a las necesidades y al desarrollo de aprendizaje de cada uno.

De acuerdo al Documento de Base Curricular (2012), se define al nuevo currículo como holístico, dialógico e integral, sistémico y dinámico. La concepción de campo, áreas y disciplinas responden a los fenómeno y proyectos sociales, políticos, culturales y económicos de la comunidad. En este sentido, los campos se dividen en:

- a) Campo de cosmos y pensamiento
- b) Campo Vida, Tierra y Territorio
- c) Campo Comunidad y Sociedad
- d) Campo Ciencia, Tecnología y Reproducción

En la planificación de desarrollo curricular se organizan, disponen recursos y elementos curriculares con el objetivo de desarrollar la formación (integral holístico) de los(as) estudiantes vinculados a la realidad de cada contexto sociocultural, junto con la participación de maestros y representantes estudiantiles.

Asimismo, busca desarrollar las habilidades de los estudiantes en cuatro dimensiones: Ser, Saber, Hacer y Decidir y se entienden de la siguiente manera:

Espiritual → Ser

Conocimiento → Saber

Productiva → Hacer

Organizativa → Decidir

A partir de estas dimensiones, este desarrollo se realiza a través de procesos de formación de valores, actitudes, afectividad, acciones, conocimientos y decisiones interrelacionadas para la convivencia en comunidad y en la práctica educativa.

El currículo debe responder a las diversas regiones de la sociedad boliviana, así como a un marco común de bolivianos(as), por esta razón se habla de:

- a) Currículo base: se aplica a todo el Sistema Educativo Plurinacional y tiene como principio el fortalecimiento y la unidad del país.
- b) Currículo regionalizado: desarrolla elementos para responder a las necesidades de cada nación/pueblo indígena originario para fortalecer su identidad.
- c) Currículo diversificado: incorpora saberes, conocimientos, formas de enseñanza y otros elementos propios de un lugar

En contraste con los planteamientos de la Reforma Educativa, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo pretende unir la escuela con la realidad de cada estudiante, es decir que sea posible asociar la experiencia personal con los conocimientos aprendidos. Por lo tanto, en cada nivel escolar promueve su desarrollo integral en los diferentes niveles educativos siendo estos los que se presentan a continuación:

- a) Educación regular
 - Nivel de educación inicial (de 4 a 5 años de edad) – Educación en familia comunitaria. En ésta se desarrollan las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socioafectivas, espirituales y artísticas.

- Nivel de educación primaria (de 6 a 11 años de edad) - Educación comunitaria vocacional. Se desarrolla la comunicación, espiritualidad, razonamientos, ciencias.
 - Nivel de educación secundaria (de 12 a 17 años de edad)- Educación comunitaria productiva. Se evoca en identificar las vocaciones del alumno para que éste continúe sus estudios superiores o se incorpore en actividades socioproductivas.
- b) Educación alternativa
- Educación especial
 - Educación de adultos
 - Educación permanente
- c) Educación Superior de Formación Profesional
- Formación de Maestras y Maestros.
 - Formación Técnica y Tecnológica.
 - Formación Artística.
 - Formación Universitaria.

Por su parte, también se encuentran el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y el de Educación Superior los cuales no serán explicados de manera detallada, ya que la presente investigación está enfocada específicamente en el subsistema Educación Regular pues pretende conocer si existe o no inclusión social y educativa de las personas con discapacidad.

3.2.2 Educación regular

El subsistema de educación regular comprende la educación integral sistemática, normada y obligatoria que se brinda a todos los niños(as), adolescentes y jóvenes hasta su inserción en la educación superior de formación profesional. Ésta tiene como objetivos: garantizar una formación integral a los educandos en el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, espiritual y artístico en el marco de la intraculturalidad e interculturalidad, entre otros.

En el subsistema de Educación regular se rescata el concepto de inclusión entendido como la necesidad de trascender la integración para lograr que cualquier alumno con capacidades diferentes goce de las mismas oportunidades que los demás, a partir de una adaptación

tanto curricular como infraestructural; así lo indica uno de sus objetivos: “Desarrollar una educación inclusiva brindando una atención en igualdad de oportunidades y condiciones a las personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y personas con talentos extraordinario”; sin embargo, entre los objetivos correspondientes a cada nivel escolar (educación inicial, primaria y secundaria) no están incluidos objetivos en función a las necesidades de las personas con discapacidad, en cuanto al desarrollo de aptitudes académicas y/o sociales.

En la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza de los maestros deben ser abordados desde una perspectiva inclusiva; de acuerdo a la ley, la educación se fundamenta en 14 bases de las cuales dos hacen referencia a la inclusión:

Art 7. Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según el Artículo 14 de la Constitución Política del Estado.

Art 13. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (noseas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), *suma qamaña* (Vivir Bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y degénero en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.

Y por otra parte, los siguientes objetivos de la educación hacen alusión a la inclusión:

Art 10. Garantizar el acceso a la educación y la permanencia de ciudadanas y ciudadanos en condiciones de plena igualdad y equiparación de condiciones.

Art 14. Desarrollar políticas educativas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo y sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna.

Art 21. Promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional.

Los artículos citados servirán de referencia para contrastarlo con la realidad, específicamente en los centros educativos seleccionados para esta investigación. Bajo esta lógica, será pertinente conocer si en la rutina escolar cotidiana se reconocen las necesidades de personas con discapacidad al incluirlas en la enseñanza regular, y si es que se implementan programas y prácticas específicas, sin excluirlas del sistema de enseñanza regular. Por otra parte, también será importante identificar en qué casos el sistema educativo opta por diferenciar al sujeto con discapacidad en cuanto a necesidades formativas específicas, debiendo excluirlas del sistema.

3.3 Educación inclusiva

Actualmente, el tema de inclusión de niños(as) y jóvenes con discapacidad a la educación regular se presenta como un aspecto importante en varias partes del mundo. Según datos obtenidos por la UNESCO, más de 1.000 millones de personas en el mundo entero viven con alguna forma de discapacidad y aproximadamente 93 millones de esos discapacitados son niños(as).

A nivel mundial, el sistema educativo aún se encuentra enfrentando desafíos en cuanto a la inclusión de personas con diferentes discapacidades, considerando que las exigencias para satisfacer las necesidades educativas especiales son cada vez mayores; el programa curricular, la capacitación profesional continua, adaptación de la infraestructura, adaptación de currículo y la incorporación de tecnologías son algunos de los aspectos que exigen ser atendidos para desarrollar las aptitudes sociales y personales de niños(as) y jóvenes con discapacidades físicas y/o psicológicas y reduciendo su grado de dependencia, “Quienes sufren discapacidades son aquellos que tienen la mayor necesidad de educación son,

irónicamente, quienes menos posibilidad de recibirla tienen. Esto es válido tanto para los países desarrollados como para los en desarrollo” (UNESCO, 2003).

En Bolivia, según el Censo nacional de Población y Vivienda 2012, tres de cada 100 personas tienen alguna discapacidad, siendo la discapacidad visual la que prevalece con un 47.2%, seguida por la discapacidad física (17.1%) y auditiva (15%). Paralelamente, de acuerdo a un documento difundido por la Defensoría del Pueblo el año 2016, el 95% de maestros no está capacitado en la temática de discapacidad, además de que las unidades educativas no reciben material de apoyo, entre otras deficiencias en La Paz, El Alto, Achacachi y Huarina; sin embargo, datos del Ministerio de Educación indican que en el país son 7.000 niños y adolescentes con discapacidad que asisten a Educación Regular, en donde se capacitó a 140.000 maestros en sistema braille, lenguaje de señas y otros para aplicar el nuevo currículo del área. (cf. La Razón, 8 de febrero de 2015: Sociedad).

La educación inclusiva requiere repensar actitudes y prácticas educativas y sociales para amparar a estudiantes que tendrán su primera experiencia en una escuela y/o han sido excluidos de alguna. De acuerdo con la federación mundial “Inclusión Internacional” la educación para la discapacidad debe seguir estos principios:

1. Promover el proceso de participación de los estudiantes, y reducir las formas como son excluidos desde la cultura, el currículo y la comunidad de las escuelas locales.
2. Promover la reestructuración de la cultura, las políticas y la práctica en los colegios para que respondan a la diversidad de los alumnos en su localidad.
3. Implementar acciones que estén orientadas a mejorar la enseñanza de los docentes, así como el aprendizaje de los alumnos.
4. Reducir las barreras de infraestructura que limitan el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad.

“La inclusión no sólo trata de captar la presencia física de los estudiantes etiquetados como niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino que busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitando las etiquetas y brindando todos los apoyos necesarios a cualquier sujeto que en algún momento, dentro del proceso enseñanza–aprendizaje, enfrente dificultades que obstaculicen su aprendizaje; para ello será necesario respetar sus

diferencias y promover el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y de comunicación junto con sus pares en el aula regular” (SEP, 2003: 60 citado por Garnique, 2012).

Estos aspectos fueron considerados como parámetros para identificar si se promueve o no la inclusión educativa en centros de educación; el desarrollo responde a cada uno de estos puntos y se encuentra expuesto en el capítulo V que corresponde a los resultados de esta investigación.

3.3.1 Grados de discapacidad según su clasificación

La inclusión educativa no puede ser asumida desde una postura idealista al pensar que todos los diagnósticos de discapacidad son indicados para ingresar y progresar con éxito en la educación regular; abordar este fenómeno también implica considerar los casos de discapacidad donde las personas no tienen las condiciones, tanto físicas como mentales, para asistir a una escuela regular. No se está poniendo en duda que la educación es un derecho para todos, este propósito debe garantizar una educación de calidad que respete y acepte las capacidades y habilidades de cada individuo; de acuerdo a eso, en esas circunstancias, la institución educativa regular no será “suficiente” para atender y brindar el apoyo necesario y pertinente que exigen determinados tipos de discapacidades.

Al respecto, existen diferentes grados de discapacidad que deben haber sido previamente diagnosticados por especialistas competentes en el área; de acuerdo al “Baremo para la calificación del grado de minusvalía”, la discapacidad se clasifica en cinco niveles de gravedad:

- Discapacidad nula: Los síntomas o signos son mínimos, por lo tanto, el sujeto puede realizar sus actividades diarias con normalidad.
- Discapacidad leve: Los síntomas o signos existen y justifican alguna dificultad para llevar a cabo las actividades de la vida cotidiana.
- Discapacidad moderada: Los síntomas o signos causan una disminución importante o imposibilidad de la capacidad del sujeto para realizar algunas de las actividades cotidianas.

- Discapacidad grave: Los síntomas o signos causan una disminución importante o imposibilidad de la capacidad del sujeto para realizar la mayoría de las actividades cotidianas.
- Discapacidad muy grave. Los síntomas imposibilitan al sujeto de realizar las actividades cotidianas con normalidad y total independencia.

A partir de esta clasificación, tanto los grados de discapacidad como las actividades de la vida diaria (AVD) constituyen patrones de referencia que permiten medir a la respectiva discapacidad a partir de un determinado porcentaje. De acuerdo a esto, se establecen cinco clases, ordenadas de menor a mayor porcentaje, según la importancia de la deficiencia y el grado de discapacidad (Ídem).

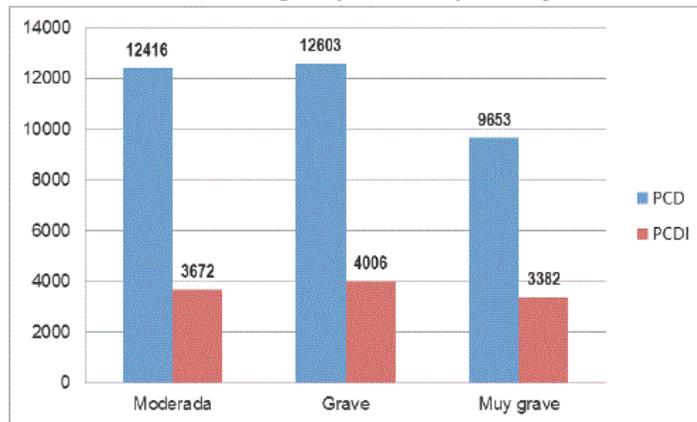
Cuadro 2. Clases y grados de discapacidad

Clase	Grado de discapacidad	Porcentaje de discapacidad (%)
Clase I	Sin discapacidad	0
Clase II	Leve	1 - 24
Clase III	Moderada	25 - 49
Clase IV	Grave	50 - 74
Clase V	Muy grave	75 - 100

Fuente: Ídem.

En Bolivia, en base a un registro de 34,672 personas se presentaron los grados de moderado, grave y muy grave, de los cuales 843 personas representan grado de discapacidad moderadas, 1.007 discapacidad grave y 876 discapacidad muy grave (Ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Grados de discapacidad general e intelectual en Bolivia



Fuente: Memoria del Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad (PRUNPCD, 2012)

La información expuesta en este apartado debería ser de utilidad para que cualquier institución la considere como pauta para definir los criterios para de la discapacidad, lo cual permitirá proceder a la valoración de la misma según su gravedad y sus posibilidades. En el caso de que se trate de una institución educativa, se debe tomar en cuenta que si se trata de una discapacidad de Clase V necesitarán adaptaciones muy significativas dentro del programa escolar, al igual que apoyo y supervisión constante; asimismo, la persona con discapacidad no tiene la misma capacidad de interacción que una que esté dentro de la Clase II, III y IV, lo cual impedirá que tenga una relación con su entorno (sus compañeros de clase, maestros, etc.). En esos casos de discapacidad muy grave, de acuerdo a la clasificación, estas personas necesitarán otro tipo de ayuda que las escuelas regulares difícilmente podrán brindar, pues en lugar de apoyar y desarrollar sus hábitos y destrezas, entorpecerán el proceso de intervención escolar e incluso emocional. Por lo tanto, el apoyo escolar debe ser a partir de una institución especializada en personas con discapacidad y/u otro tipo de apoyos.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

4.1 Enfoque metodológico

La estrategia metodológica de esta investigación fue cuantitativa en una primera etapa, y cualitativa en una segunda etapa. Al respecto, la primera consistió en recolectar datos para conocer la percepción en las unidades educativas sobre la admisión de alumnos con discapacidad y las prácticas educativas y comunicacionales que implementan en estos casos. El interés central en esta etapa radica en “la descripción y la explicación de los fenómenos sociales desde una mirada objetiva y estadística. Importa la representatividad de los datos y la posibilidad de generalizar a la población de referencia” (Alesina, A. et al., 2011:79).

Por su parte, en la segunda etapa se realizaron entrevistas a docentes de diferentes unidades educativas y a familias que tienen hijos con discapacidad, lo cual permitió tener aproximación a las vivencias de los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo, al igual que las experiencias de los docentes en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, dinámicas de clase y la relación con las familias de los estudiantes. Paralelamente, se realizó observación de campo a través de visitas a unidades educativas públicas y privadas donde se presencié la rutina intra y extra aula; dicha intervención, permitió a la investigadora hacer una lectura de la interacción entre los estudiantes, específicamente con los alumnos con discapacidad, las dinámicas que se manejan dentro y fuera del aula y los recursos que utilizan para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La complementación entre ambas metodologías o “doble visión” (enfoque mixto) de la realidad hizo posible complementar la visión del investigador en relación a los hechos, a través de dos orientaciones diferentes: “Desde esta perspectiva el grado de integración entre los métodos es mínimo y, generalmente, el informe de la investigación cuenta de dos partes claramente diferenciadas en donde en cada una de ellas se presentan los hallazgos encontrados a través del uso de cada uno de estos métodos.” (Taylor y Bogdan, 1987: 82).

4.2 Tipo de investigación

Esta investigación partió siendo descriptiva para pasar a ser explicativa. La finalidad de esta elección fue por la necesidad de familiarizarse más con el problema de investigación para tener una mayor comprensión del mismo, siendo que la exploración del fenómeno no ha sido exhaustiva y se identificaron estudios sobre la educación regular, la inclusión educativa; sin embargo, no existen estudios sobre el modo en que la educación regular en Bolivia se ocupa de la inclusión de personas con discapacidad y las prácticas educomunicativas.

Por otra parte, al ser de tipo explicativa se refiere a que “va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; *están* dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales (...) se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003:74). Es explicativa en la medida en que se exponen los modelos educativos y comunicacionales para contrastarla con la realidad. De hecho se formula un explicación del modo en que actúan los diferentes actores, recursos de la educación regular para verificar si en la realidad están presentes, con la finalidad de medir la distancia entre el escenario ideal y señalar los caminos que debemos recorrer para promover una educación auténticamente inclusiva.

4.3 Técnicas de investigación

Las técnicas se aplicaron para obtener información y recolectar datos a partir de lo que plantea cada objetivo (Véase el Anexo 1 para la Definición y Operacionalización de variables) . Las técnicas que respondieron a cada uno de estos fueron: encuesta, entrevista a profundidad y observación de campo- no participante.

a) Primera etapa

Como un primer paso de esta etapa, antes de aplicar el instrumento final, se realizó una prueba piloto con diez maestros(as) de diferentes unidades educativas para verificar si el contenido de la encuesta ha sido comprendido; al respecto, se realizó un informe con las

observaciones (Ver Anexo N°2). Posteriormente, se realizó una encuesta oficial (Anexo N°3) a unidades educativas públicas y privadas de La Paz en este caso, la muestra fue de tipo probabilístico aleatorio simple, la cual: “se obtiene definiendo las características de la población, el tamaño de la muestra y a través de una selección aleatoria y/o mecánica de las unidades de análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 497).

La elección de casos (es decir, de las unidades educativas) fue por conveniencia, tomando en cuenta factores como la accesibilidad, disposición u otros que se tomaron en cuenta para no entorpecer al desarrollo de esta etapa. Si bien se aplicaron 82 encuestas, diez fueron depuradas porque las instituciones no respondieron totalmente a la encuesta; por lo tanto, fueron 72 las unidades educativas a las que se tuvieron acceso, lo cual permite generar afirmaciones que no representan a la totalidad de las escuelas educativas identificadas.

Cuadro 3: Universo y muestra de las encuestas

Sujetos	Periodo de consulta	Universo	Muestra	Confiabilidad	Margen de error
Unidades educativas en La Paz	2017	546	82	95%	0,1

Fuente: Elaboración propia.

b) Segunda etapa

Esta etapa se concentró en un número reducido de unidades educativas (por tipo de escuela, por ciclo, por delimitación geográfica) donde se observaron las prácticas comunicacionales en el contexto intra y extra aula, se profundizó el análisis de las adaptaciones, los modos de integración y las prácticas. Se apeló a entrevistas y observaciones.

La entrevista a profundidad estructurada se realizó paralelamente a las encuestas, lo cual fue útil para complementar la información obtenida y para identificar las instituciones

educativas que reciben a alumnos con discapacidad. Para la recolección de la información resultante de las entrevistas se utilizó una guía de preguntas estructurada que se aplicaron a los padres de familias y a docentes y/o directores de las unidades educativas seleccionadas.

Para tal efecto, se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico de sujetos tipo, el cual supone “un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario (...) requiere de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003:278). Es importante mencionar que en este tipo de muestreo, el procedimiento no es mecánico considerando que “(...) la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra” (Ídem, pág. 263).

Paralelamente, se realizó la observación de campo no participante en aulas de diferentes ciclos escolares, donde se tenían casos de alumnos con alguna discapacidad; al estar presente en las rutinas escolares, fue posible conocer la experiencia que tenía el docente sobre inclusión de estudiantes con discapacidad, a partir de las prácticas educativas y comunicacionales que se realizaban cotidianamente. La información fue sistematizada en un diario de campo, en el cual se especifican los elementos que fueron observados. (Ver Anexo N° 6).

Las escuelas a las que accedieron para realizar la observación de campo y las entrevistas fueron:

Cuadro 4: Escuelas visitadas para la observación de campo

Escuela	Año de fundación	Ciclos
Walter Strub B.	1954	Inicial, Primaria, Secundaria
Unidad Educativa “San Andrés”	1975	Inicial, Primaria, Secundaria Turno mañana y tarde.
Saint Andrew´s School	1950	Inicial, Primaria, Secundaria

Escuela privada de la zona Sur ⁸	1923	Inicial, Primaria, Secundaria
Colesol “Saint German”	-	Primaria y Secundaria
El jardín de Ximena y Gabriela	2000	Inicial

Para la recolección de la información resultante de las entrevistas se utilizó la guía de preguntas estructuradas. Se diseñaron guías de preguntas que se aplicaron para las entrevistas que se consideraron necesarias, a saber:

- Guía de preguntas a maestros de colegios públicos y privados (Ver Anexo N°4)
- Guía de preguntas a familias (Ver Anexo N° 5)

Las entrevistas a familias se clasifican de la siguiente manera:

Cuadro 5: Familiares entrevistados

Nombre madre/padre	Nombre hijo/a	Diagnóstico
Mariela Vidal	Gabriel	Discapacidad mental
Tatiana Soliz	Maximiliano	Síndrome de Down
Cecilia Bayro	Adrián	Parálisis cerebral (espástica)
Fabiola Cornejo	Maria Paz	Parálisis Cerebral (mixto)
Cristina Mamani	Jesús	Hidrocefalia

En cuanto a las entrevistas a maestros⁹, se resumen en lo siguiente:

Cuadro 6: Profesores entrevistados en diferentes escuelas

⁸ Por solicitud del informante, se mantiene en reserva el nombre del colegio sin afectar a los resultados.

⁹ Sera pertinente aclarar que, si bien se entrevistaron a los maestros expuestos en el recuadro, también se tuvo acceso a otros maestros a quienes no se tuvo la oportunidad de entrevistar pero sí de asistir a sus clases.

Nombre	Unidad educativa	Ciclo escolar
Grover Ticona	Walter Strub	1ro de primaria
Claudia Silvestro	Saint Andrews	1ro y 2do de primaria
Ana Achá	U. E. San Andrés	Inicial
Ximena Yanguas	El jardín de Ximena y Gabriel	Inicial
Policarpio Rojas	Colesol	1ro a 6to de secundaria
Tutora de colegio privado de la zona Sur	Colegio privado de la zona Sur	1° de primaria

5. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación responden a los objetivos específicos planteados en el capítulo I, a través de dos momentos; en los resultados del primer momento se considera los datos recogidos a través de una encuesta dirigida a 72 colegios públicos y privados, que ha permitido identificar la percepción del personal educativo en cuanto a la necesidad de implementar o no estrategias educativas y comunicativas para la inclusión de personas con discapacidad. Complementariamente, en una segunda etapa se realizaron visitas a diferentes instituciones educativas para tener un acercamiento a los diferentes contextos y de esta manera fue posible conocer cómo se asume la práctica educativa y los procesos comunicacionales en la práctica docente en relación al tema de la discapacidad; paralelamente, se entrevistaron a familias con hijos(as) con alguna discapacidad, lo cual permitió conocer sus experiencias en el ámbito educativo; así como también se realizaron entrevistas a docentes de unidades educativas públicas y privadas que tuvieron un valioso aporte para conocer los procesos de enseñanza aprendizaje que llevan a cabo.

Si bien la normativa refleja el interés del estado en promover una educación inclusiva, la investigación ha permitido identificar que en la realidad, la mayoría de los casos no coincide con lo que la ley plantea. Existen familias que tuvieron dificultad en inscribir sus hijos en la misma escuela, porque ésta no recibía a estudiantes con discapacidad.

Yo he pasado por muchos colegios, es más, tengo a mis hijos en diferentes colegios por este tema: porque a uno de mis hijos lo aceptan en uno porque no tiene ninguna discapacidad, y al otro no lo aceptan en el mismo colegio. Entonces hay muy pocos colegios, muy poca gente que tiene la capacidad de poder enseñar con niños con discapacidad, realmente no estamos preparados (M. Vidal, mamá de joven de 17 años con discapacidad mental, entrevista a profundidad¹⁰, 27 de noviembre de 2017).

¹⁰ De acuerdo a la norma APA, para citar una entrevista que fue realizada personalmente se debe especificar la forma en la que la entrevista se llevó a cabo; sin embargo, para que se entienda mejor, se cambió el término “comunicación personal”, como lo indica la norma, a “entrevista a profundidad” para todos los casos expuestos en el desarrollo de este capítulo.

¿De qué sirve que acepten a los niños con discapacidad en los colegios, si no saben qué es lo que les van a enseñar? y ¿cómo les van a enseñar entonces? me parece que debería estar ligada una cosa con la otra. Lo que pasa en otros colegios, es que la mayoría no tiene experiencia; en el colegio Ruso me han aceptado porque es un colegio donde van pocos alumnos y realmente necesitan más alumnos, no es que ellos quieren enseñarle al Maxi. No veo interés por parte de las profesoras. (T. Soliz, mamá de niño de 11 años con Síndrome de Down, entrevista en profundidad, 17 de octubre de 2017)

Por otra parte, además de la inconformidad de las familias en cuanto a la atención y servicio de los colegios para estudiantes con discapacidad, éstas consideran que el sistema educativo en Bolivia no está preparado para la inclusión educativa, pues no existe una verdadera comprensión del término “inclusión” ya que en su mayoría, las unidades educativas no facilitan el acceso de los estudiantes en cuanto al espacio, a los procesos de aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes, y en otros casos, tienen distintos tipos de argumentos para evitar recibir a un estudiante con alguna dificultad.

Hace mucho la persona que esté a cargo, hace mucho la infraestructura, la misión, visión que tenga la entidad educativa como tal que está abierta a cualquier niño pero que no tengan ninguna dificultad; entonces creo que eso tiene que cambiar, pero al momento, ni los maestros, ni las instituciones están listas. No se maneja lo que se llama inclusión, todavía se maneja la integración. El niño con dificultades ni siquiera tiene la oportunidad, simplemente lo tienen en el aula porque así lo dice la Ley pero ni lo saben manejar, ni nada. (C. Bayro, mamá de niño con parálisis cerebral, entrevista en profundidad, 12 de octubre de 2017)

En el contexto boliviano, otro de los desafíos al que se enfrenta diariamente es la falta de interés y por ende, de iniciativa en promover el desarrollo integral en las instituciones educativas. Al respecto, una de las profesoras entrevistadas asegura que la deficiencia en el sistema educativo está en que no se prioriza el mejorar la calidad y las condiciones de la educación misma, empezando por la formación docente, seguido por el diseño e implementación de programas educativos que contemplen la coherencia del currículo, el uso pedagógico del tiempo escolar y la existencia de material educativo para apoyar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

El objetivo de la educación es buscar el desarrollo integral de todos los niños, desarrollando todas sus capacidades pero a veces lo dejamos de lado por cumplir un programa establecido que nos dicen lo que tenemos que hacer (...) Si hubieran cambios tendrían que ser estructurales, desde los programas educativos, desde la formación en las normales, debería partirse de ahí; en cambio, todo sigue igual y no se genera ningún cambio, y me parece que la educación está estancada (A. Achá, entrevista en profundidad, 11 de octubre de 2017).

5.1.1 La exclusión educativa en la discapacidad

La investigación recurrió a una encuesta a 72 unidades educativas, entre las cuales se recibieron 112 casos de alumnos con alguna discapacidad; al respecto, la discapacidad intelectual fue la que representó mayor porcentaje con un 64.8%, seguida por la discapacidad física (33.3%), discapacidad sensorial (27.8%), discapacidad psíquica (19.7%) y la que menos se advierte es la discapacidad múltiple con un 11.4%

Cuadro 7. Estudiantes según tipo de discapacidad en escuelas de la ciudad de La Paz

Afirmación	Discapacidad sensorial		Discapacidad psíquica		Discapacidad intelectual		Discapacidad física		Discapacidad múltiple	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sí	20.0	27.8	14.0	19.7	46.0	64.8	24.0	33.33	8.0	11.4
No	52.0	72.2	57.0	34.8	25	15.2	48.0	66.7	62.0	88.6
Total	72	100.0	71.0	100.0	71.0	100.0	72.0	100.0	70.2	100.0

Por otra parte, en las unidades educativas se atienden con más frecuencia entre 1 a 3 estudiantes con alguna discapacidad; la discapacidad psíquica es la que tiene mayor porcentaje (75%), seguida por la discapacidad física (71.8%) e intelectual (70,3%) y por último la discapacidad múltiple (65.5%) y sensorial (60%). En el rango de 4 a 6 estudiantes se encuentran aquellos con discapacidad múltiple (34.4%), sensorial (33.3%), psíquica

(25%), física (23%) e intelectual (13.5%). Finalmente, fueron más de diez estudiantes con discapacidad sensorial (6.7%) e intelectual (16.2%).

Cuadro 8. Número de estudiantes con discapacidad por tipo y cantidad en escuelas en la ciudad de La Paz

Cantidad	Discapacidad sensorial		Discapacidad psíquica		Discapacidad intelectual		Discapacidad física		Discapacidad múltiple	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
De 1 a 3 estudiantes	18.0	60.0	18.0	75.0	52.0	70.3	28.0	71.8	6.0	65.6
De 4 a 6 estudiantes	10.0	33.3	6.0	25.0	10.0	13.5	8.0	23.0	5.0	34.4
De 7 a 9 estudiantes	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	5.1	0.0	0.0
De 10 o más	2.0	6.7	0.0	0.0	12.0	16.2	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	30.0	100.0	24.0	100.0	30.0	100.0	39.0	100.0	11.0	100.0

A continuación, se presenta la experiencia de Maria Paz, una niña con parálisis cerebral, quien tuvo como mayor desafío el acceder a un colegio regular, ya que por su discapacidad, no se le fue permitido; el único acercamiento que tuvo con una institución educativa fue en sus primeros años, en una guardería que no tenía la preparación y experiencia suficiente en relación a la inclusión de niños con discapacidad; su madre asegura que desde un principio la intención era que Maria Paz estudie en un colegio regular y empiece su proceso de socialización como cualquier otro niño pero al sentir que su hija era vista como una carga para los profesores, decidió retirarla de dicha institución.

Nosotros sólo hemos querido llegar a guardería y sí hemos notado que en guardería, el entusiasmo por querer ayudar al principio es buenísimo pero es como que, no la entienden, no sé si no tienen la preparación que no habiendo pasado ni un año, he sentido que era más que quererla ayudar, yo sentía que la Maria Paz era un estorbo para ellas; el

momento en el que me di cuenta que era de esa manera, hemos decidido sacarla de la guardería.

Posteriormente, los intentos de inscribirla continuaron pero no hubo una respuesta positiva por parte de las instituciones, quienes exigían una lista de requisitos que cada vez hacía que la entrada a un colegio esté cada vez más lejos:

Lo primero que te pedían era que camine y Maria Paz hasta ahora no camina, entonces de hecho no pasábamos por la prueba de ningún colegio (...) en algún momento nos dijeron que la podían recibir y nos dieron una fecha límite, pero cuando fuimos a inscribirla, nos dijeron que no había cupo en el curso donde la habíamos querido inscribir. Entonces vimos que no había la más mínima predisposición de querer ayudarla y lo primero que tiene que haber es predisposición, entonces decidimos no meterla. Intentamos un segundo colegio y la respuesta de la directora fue que tenían que hacerle un examen por medio de una Psicopedagoga que ellas ya tenían designada, hicimos todo el examen, ella envió un informe diciendo de que Maria Paz no estaba apta para entrar al colegio y había que mejorar en una lista de 100 requerimientos, antes de que pueda ingresar. Ese fue el último intento que decidimos hacer y dijimos “no vamos a presionar” (F. Cornejo, entrevista a profundidad, 2 de noviembre de 2017).

A raíz de esto, la niña ha recibido educación en casa con el método Doman¹¹, a través del cual ha logrado estimular diversas áreas.

La rutina de Maria Paz es de aproximadamente ocho horas diarias en lo que es estimulación. Se levanta, todavía la bañamos, ella va al baño sola pero todavía hay que vestirla, toma su desayuno sola y sale a caminar porque ahora está en una etapa en la que tiene que caminar más, tiene que hacer más pasos posibles para que su cerebro entienda que su medio de transporte tiene que ser la caminata. Nosotros seguimos una terapia que hace nueve años no la hemos dejado ni la hemos cambiado porque la verdad es que no he encontrado una terapia “coherente” que siga objetivos y además que englobe todos los

¹¹ Método de estimulación temprana, iniciada por Glenn Doman, que exige la repetición de diversidad actividades durante varias veces al día y se divide en diferentes programas que deben incluirse en la rutina de acuerdo a las condiciones de cada niño y a los objetivos que se quieren lograr. Los Programas son: Programa de lectura, inteligencia, musical, matemáticas, escritura, excelencia física e idioma extranjera.

problemas de la Maria Paz para que se pueda seguir un objetivo. Entonces seguimos con esta terapia por el momento y hace su terapia de rehabilitación y está relacionada con lo que es la parte sensorial, la parte de lectura, de caminata, equilibrio, reconocimiento de palabras, revisa el calendario todos los días.... hace todo lo que su motricidad fina, un día a la semana hace pastelería; y bueno, hace terapia durante la mañana, almuerzo, descansa, y de ahí sube nuevamente a hacer todo lo que te he mencionado. A las seis de la tarde, baja, toma su té y a las ocho ya está durmiendo.

En este contexto, el método Doman ha funcionado como una *otra* experiencia educativa, que por un lado, ha sido algo positivo en cuanto al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de diferentes actividades que fueron mencionadas anteriormente, pero por otra parte, esta *forma* de aprendizaje la ha excluido totalmente del entorno social; no se debe dejar de lado que las relaciones se construyen en la interacción y ésta sólo ocurre compartiendo espacios y experiencias con otras personas, en este caso con niños y los mismos docentes; actividades como los juegos, dinámicas grupales, exploración del medio y otras que tienen un lugar protagónico especialmente en la educación inicial, establecen y fortalecen las relaciones e interacción en la vida cotidiana de los estudiantes. Por lo tanto, Maria Paz, al no tener contacto diario con otros niños y personas que no sean de su familia, está dejando de vivir experiencias que todos los demás niños viven en cada etapa; es decir, que esta falta de sociabilización y participación dentro de una comunidad educativa le impide conocer otras formas de aprendizaje y adquirir habilidades de interacción social (descubrimiento de sus habilidades interpersonal, construcción de su identidad, conocer sus límites, entre otras) más allá de su discapacidad:

“Algunos estudios realizados con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), han demostrado que el papel del maestro es importante para construir el diálogo con ellos; concretamente con quienes tienen problemas de aprendizaje. Mariage, Englert y Garmon (2000) encontraron que el diálogo es benéfico, en particular cuando usan el lenguaje oral y escrito durante la instrucción. Englert et al. (1994) demostraron los efectos positivos para favorecer la comprensión lectora de alumnos con problemas de aprendizaje cuando, a partir del diálogo y la interacción social, el maestro enseñó estrategias como predicción,

organización, habilidades para resumir, evaluar y monitorear; así como estrategias de autorregulación” (Pedraza, H., Acle G., 433:2009).

Al igual que Maria Paz, existen otros casos donde las familias han sufrido discriminación al no tener un fácil acceso a cualquier unidad educativa, y en el caso de que lo hayan tenido, el término “inclusión” se ha mostrado solamente como una novedad en el ordenamiento jurídico. Cristina M., madre de Jesús, si bien tuvo la oportunidad de asistir como tutora a la escuela con su hijo, ella relata que la discriminación social que viven ambos diariamente es parte de su cotidianidad, pero lo que ayudó a superar esa situación fue la relación que tiene con los maestros, quienes la apoyaron al enfrentarse con la Junta de mamás.

Hemos tenido una reunión con los papás... ese día mi hijo, incluso teniendo su discapacidad, ha saltado y ha dicho: “¡no! a mi mamá, no” y ha empezado a llorar cuando esa vez, esas dos mujeres me han agredido y me decían: “Dame tu nombre; voy a hacer que boten a tu hijo (C. Mamani, entrevista a profundidad, 25 de octubre de 2017).

Es evidente que no se aplican medidas por parte de la Dirección de la institución para evitar la discriminación social ni tampoco se toman las medidas adecuadas para una inclusión educativa. El maestro G. Ticona de primero de primaria, integra a Jesús al grupo de alumnos en la clase pero cuando se trata de realizar adaptaciones curriculares, parece no notar –o más bien ignora– la discapacidad mental del alumno:

La discapacidad física la tiene, a simple vista se puede notar pero más son problemas de comportamiento y cuando no está su mamá, tiene esos problemas de comportamiento; eso, de alguna forma, hace necesaria e imprescindible la presencia de su mamá. Yo creo que esos problemas de comportamiento se deben a que como ha sido un niño que ha tenido una discapacidad, nosotros como padres les damos todo, los mimamos más, los sobreprotegemos y entonces de ahí ha ido asimilando otro tipo de carácter. (G. Ticona, entrevista a profundidad, 7 de noviembre de 2017).

Sin embargo, se presenta una contradicción pues en otra oportunidad el maestro admite tener conocimiento sobre la discapacidad de Jesús:

Considero que un principio, como en el caso de Jesús, vino la mamá para inscribirlo y nos dijo que tenía problemas físicos pero no nos explicó que tenía hidrocefalia cuando era

pequeño. Tomando en cuenta el término, nos tuvimos que informar qué era hidrocefalia, cómo tratarlos por nuestros propios medios, por curiosidad y necesidad de comprender. Cuando ya estaba él presente, recién nos dimos cuenta el grado de discapacidad que tiene, porque el momento de inscribirlos, no traen a los niños para avisarnos qué problemas tienen; yo sé que muchos de mis colegas, lo que harían es negarles la inscripción porque es un esfuerzo mayor que tienen que tener. Entonces, cuando nos dimos cuenta del problema que tenía Jesús, hemos tenido que habituarnos, acondicionarnos a él, al trato. (G.Ticona., 2017).

Un día normal...

Son las 8:45 y el examen todavía no ha empezado. El profesor G. T. está separando todos los pupitres y dividiendo a los alumnos antes de que empiecen el examen de Lenguaje. Mientras lo hace, me comenta que hoy faltaron más de la mitad y que hay mucha irregularidad en la asistencia; yo le pregunté qué pasaba si faltaban en exámenes y el me respondió: “Nada. Como los papás saben que no se pueden aplazar, no les importa”. Luego de decirme eso, prosiguió con el orden de los asientos.

Ahí estaba Jesús con Cristina, ni un poco nervioso, como si no supiera que hoy le toca examen. El profesor empieza a llamar la lista y les pide a cada alumno bs. 2 para que puedan... la respectiva evaluación. Dos niñas se acercan a la mamá de Jesús y le dice: “tía ¿préstame? Mi papá no me ha dado” La mamá de Jesús me mira y dice: “¿cómo no les van a dar?, así son” e inmediatamente se paró hacia su cartera a sacar las monedas. En otros casos, el profesor anotaba a quienes no tenían.

El examen todavía no empieza pues iba a ser otra persona quien supervisaría la clase; el profesor sale del aula reiteradas veces para buscar a esa persona: “Pucha, ¿dónde estará esta profesora?”. Entra a la clase y les dice a los alumnos que repasen viendo los letreros –los cuales se encuentran alrededor de la clase-

Mientras los estudiantes repiten con el profesor en coro, la mamá de Jesús le dice al

oído: “Si no esfuerzas en tu examen, vas a ir a reforzamiento. Todos los demás van a estar en vacación; te tienes que esforzar, ¿ya?”. Los niños practican las sílabas en voz alta pero Jesús sólo los mira y los escucha. No participa aún. Posteriormente, el profesor bromea con las sílabas “ja, je, ji” y la clase se ríe; empiezan a contar las sílabas de diferentes palabras, aplaudiendo, Jesús los acompaña en los aplausos y lo entiende perfectamente.

Entra la “profesora” quien resultó ser la nueva directora de la escuela. Entrega los exámenes al profesor y se queda en una esquina después de saludar a todos. Jesús realiza el mismo examen que los demás pero su mamá lo ayuda desde poner su nombre hasta resolverlo. En la primera parte correspondía completar una oración en base a un breve texto, Jesús parece no entender nada, se frustra y desanima y parece ya no querer terminar el examen. Su mamá lo anima y le dicta lo que tiene que escribir

Paralelamente, el profesor escribe el examen en la pizarra para orientar a los alumnos, Jesús no presta atención a eso pues su mamá es quien lo dirige en todo. Fueron varias ocasiones en donde Cristina (la mamá) interviene para corregir algunas palabras que Jesús había escrito, lo mismo ocurre en todo lo demás en donde ella parece ser la alumna que debe obtener una buena calificación. Jesús no tiene ni la chance de pensar o imaginarse una respuesta, pues antes que eso ocurra, su mamá ha respondido por él y sólo espera que escriba. Hasta eso ya son las 10:15 y aún falta la mitad de la evaluación. Jesús va al mismo ritmo que los demás pero al parecer, para él esta fue sólo una clase más del día...

5.1.2 Experiencia y capacitación del plantel docente

El asumir la inclusión en la práctica educativa implica formación y capacitación docente, pues la experiencia de estos profesionales influirá de manera positiva o negativa en el desarrollo de los alumnos; en este sentido, son responsables de facilitar el aprendizaje y participación del alumnado, en función a las características y necesidades de cada uno.

De acuerdo a esto, entre los factores que se deben tomar en cuenta para promover prácticas inclusivas dentro del contexto escolar se pueden mencionar: a) la formación docente y capacitación b) la experiencia de los docentes, c) el tiempo y recursos de apoyo y d) las características de los estudiantes (Granada, M., Pómez, M. y Sanhueza S., 2013). Asimismo, el éxito de los aspectos mencionados también depende de la actitud que adopte el docente para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas:

“Las actitudes del profesor acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso. En tanto una actitud negativa minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas (Ídem, párr. 32).

De acuerdo a esto, entre los factores que proponen Granada, Pómez y Sanhueza (2013) se estima pertinente analizar este apartado a partir de la experiencia y capacitación docente y el tiempo y recursos de apoyo.

a) Experiencia y capacitación docente

Por consiguiente, el primer punto a desarrollar es sobre la experiencia y capacitación docente y para esto se tomó en cuenta la experiencia de la profesora A. Achá, maestra de la unidad educativa “San Andrés”. Al respecto, Achá asegura que no existe un interés ni apoyo por parte de la institución para capacitar al plantel docente sobre la inclusión de alumnos con discapacidad, al igual que no se cuenta con los recursos, tanto materiales como humanos, necesarios que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje:

El problema directo va a los maestros, y yo pienso que tal vez sí si se fuera más arriba, directamente al Ministerio, y se tomara en serio estos casos (de alumnos con discapacidad), tal vez se daría esta situación donde haya personal realmente capacitado para trabajar con este tipo de niños; pero no se da, como te digo, es más administrativo, todos trabajan por cumplir su horario y los programas ya preparados anualmente (A. Achá, 12 de octubre de 2017).

Personalmente, Achá no se siente preparada para tratar con alumnos con discapacidad, al no contar con las competencias necesarias y la experiencia misma que le permitirían manejar diferentes situaciones para responder a la diversidad. Si bien Achá ha cursado la

licenciatura del Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras (PROFOCOM) al igual que otros maestros en La Paz¹², las capacitaciones que recibieron no han sido muy productivas pues la inclusión educativa no estuvo entre sus prioridades y ni tampoco se enfocaron en realizar capacitaciones permanentes para responder a los desafíos pedagógicos a los cuales se enfrentan cotidianamente: *Hemos recibido una capacitación de Profocom donde hemos asistido todos los maestros; han sido dos años, hemos sido la Normal a sacar la licenciatura pero para mí no ha sido nada satisfactorio y útil porque no he podido aprovechar como hubiera querido... era un castigo ir al Profocom y creo que para muchos maestros igual porque sus capacitaciones no son muy buenas porque se pone por partido político a los capacitadores, incluso por muñeca; no saben improvisar, te enseñan cualquier cosa y no es pues una formación adecuada que te den las herramientas para poder aplicar esta ley* (A. Achá, 12 de octubre de 2017).

Paralelamente, en la tabla 4 se puede observar que un 17% está parcialmente de acuerdo en que el personal está capacitado en el tema de inclusión, seguido por un 13.4% que está totalmente de acuerdo, lo cual quiere decir que a juicio de los directores de las unidades educativas, el plantel docente ha recibido capacitación en el tema de inclusión y la institución se muestra interesada en que se capaciten. Sin embargo, el 6% indica estar totalmente en desacuerdo con esta afirmación, lo cual representa a un grupo de maestros que no se capacitado para manejar casos de estudiantes con discapacidad.

¹² Entre 2012 y 2017 se tiene un total de 151.492 inscritos, de los cuales 96.870 cuentan con su título de licenciatura en PROFOCOM. Este programa enseña a los maestros el modelo educativo sociocomunitario y productivo en base a la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez. (Cambio, 5 de diciembre de 2017).

Cuadro 9. Grado de capacitación del personal educativo en colegios y escuelas de la ciudad de La Paz

<i>Afirmación: “El personal de la institución está capacitado en el tema de inclusión de alumnos con discapacidad”</i>		
Escala	N.	%
Totalmente en desacuerdo	10	6.1
En desacuerdo	4	2.4
Parcialmente de acuerdo	27	17
Muy de acuerdo	7	4.3
Totalmente de acuerdo	22	13.4
Total	70	42.7

Sin embargo, ese dato contrasta con la realidad de acuerdo a los diferentes testimonios obtenidos en las entrevistas a maestros. En el caso de Achá, ésta asegura que la falta de experiencia en temas de discapacidad impacta negativamente en el estudiante, ya que al desconocer las características de la misma, impide que se pueda apoyarlo de una manera apropiada. Al respecto, comparte una de sus experiencias acerca de una alumna con Síndrome de Down:

“(…) en casos anteriores, ha sido muy frustrante para mí porque pienso que a ellos (niños con discapacidad) no les he ayudado en nada; tenía una niña con síndrome de Down que yo sentía que no estaba siendo de ninguna ayuda a la pobre niña; entonces, los papás tampoco aceptaron que ella tenía síndrome de Down, y eso es grave, es fuerte... no es como un niño que tiene déficit de atención. Entonces ella ha estado dos años conmigo pero en estos dos años no habido progreso, yo sentía que iba pasos atrás y los papás pensaban

que viniendo a la escuela, ella ya podía mejorar; traía las tareas pero en el curso no hacía nada.” (A. Achá, 2017).

La experiencia de los maestros en el tema también se refleja en el trato que brindan a los alumnos.

Con Jesús no estoy trabajando con adaptaciones curriculares porque de él es más un problema físico que mental; él aprende, se le da los ejercicios como a cualquiera de los demás niños; es más una discapacidad física y tal vez emocional, a veces tiene algunas reacciones medio bruscas pero que se ha ido corrigiendo; es por eso que su mamá está aquí (...)Entonces no se le está haciendo ninguna adaptación curricular, a excepción de que algunas veces se le pide que esté un poquito alejado de los demás niños para que no se ponga a jugar con ellos y los obliga a participar de sus juegos, que no son violentos pero como es más desarrollado y con la fuerza que tiene, entonces los lastima a veces sin querer.

En el caso anterior, primeramente se puede identificar que hay una confusión del maestro acerca de la discapacidad del alumno, lo cual le impide manejar distintas situaciones que se presenten en la rutina escolar. La falta de implementación de una adaptación curricular, junto con el “aislamiento” de Jesús del grupo, reflejan la falta de experiencia del docente sobre el tema, “se plantea que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos” (Granada, Pómez y Sanhueza, 2013).

Por su parte, en la tabla 5 se puede observar que un 16% está totalmente de acuerdo, el 11% afirma que está parcialmente de acuerdo y un 6.7% está totalmente en desacuerdo, entre los datos más representativos.

Cuadro 10. Estrategias pedagógicas implementadas para alumnos con discapacidad

<i>Afirmación: “Las estrategias pedagógicas en aula, de acuerdo a las competencias y a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, han dado buenos resultados”</i>		
Escala	N.	%
Totalmente en desacuerdo	11	6.7
En desacuerdo	5	3.0
Parcialmente de acuerdo	18	11.0
Muy de acuerdo	9	5.5
Totalmente de acuerdo	26	16.0
Total	69	42.1

En este caso se puede observar que no hubo resultados significativos al llevar a cabo estrategias pedagógicas en aula acorde a las habilidades y competencias de los alumnos con discapacidad, tomando en cuenta que no todos los maestros implementan acciones específicas para estos casos (16%), y si lo hacen, éstas no logran ser totalmente efectivas por falta de recursos, tiempo y apoyo externo como se explicará a continuación.

b) Tiempo y recursos de apoyo

La inclusión educativa también comprende el tiempo y los recursos de apoyo que implementen los educadores. El tiempo es un factor clave para abordar la tarea educativa y obtener los resultados esperados de acuerdo a la respectiva planificación; asimismo, el tiempo implica contar con un espacio específicamente dedicado al alumno para cubrir sus necesidades, a través de recursos de apoyo para dar respuestas educativas a estas necesidades. Lamentablemente, este uno de los factores que afecta a la actitud de los maestros en su quehacer pedagógico pues no siempre cuentan con las herramientas

adecuadas para enfrentar las nuevas demandas y asumir nuevos roles en las escuelas ni les permiten ofrecer las oportunidades a todos los estudiantes, “Un profesor con insuficiente formación inicial y capacitación, que posee poco tiempo para planificar su trabajo, sin experiencias previas atendiendo la diversidad tendrá mayor probabilidad de tener una actitud negativa.” (Granada, M., Pómes, M. y Sanhueza, S., 2013).

A pesar de la poca experiencia de A. Achá con relación a la discapacidad, ésta busca sus propios recursos para mejorar el desempeño de sus alumnos en la rutina escolar (Ver Anexo N° 6) a través de juegos y estrategias:

Tenemos hartos materiales reciclables, tratamos de buscar para más o menos que los niños partan del juego; tenemos pelotitas que hemos hecho de papel de periódico, después tengo los geoplanos que son unos clavitos donde los chicos jalan las ligas para poder formar y poner su creatividad en práctica; tengo unas cajitas donde ponemos arenita para que ellos puedan trazar formas de acuerdo a lo que se les pide y de alguna forma, reforzar el aprendizaje que se les da.

Además de los recursos materiales, los recursos humanos son una pieza fundamental para poder brindar una atención de calidad y realizar las respectivas adaptaciones curriculares; para esto, es importante contar con especialista(as) y/o asistentes de apoyo que acompañen el proceso de enseñanza–aprendizaje de los alumnos. A través de las visitas realizadas a diferentes colegios se pudo notar que, en la mayoría de los casos, sólo una persona está a cargo de la clase lo cual dificulta que se realicen adaptaciones curriculares diariamente. *Es muy necesario para acompañar, para ir más o menos dándole una atención personalizada que esté al pendiente del alumno (que tiene alguna discapacidad), porque yo estoy con 30 niños y mi asistente, y tenemos de actividades programadas que también el sistema educativo nacional nos exige cumplir programas; entonces tenemos que basarnos en ello y esos casos lo dejamos de lado, si tuviera él una tutora sería diferente por lo menos le daría ella la actividad ella estaría al tanto de él y lo haría trabajar personalmente* (A.Achá, 2017).

5.1.3 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son uno de los elementos fundamentales cuando de inclusión se refiere. Éstas abarcan las adaptaciones de contenido y metodología y evaluación.

Retomando el caso del profesor P. Rojas, éste realiza sus propias adaptaciones curriculares para tres estudiantes.

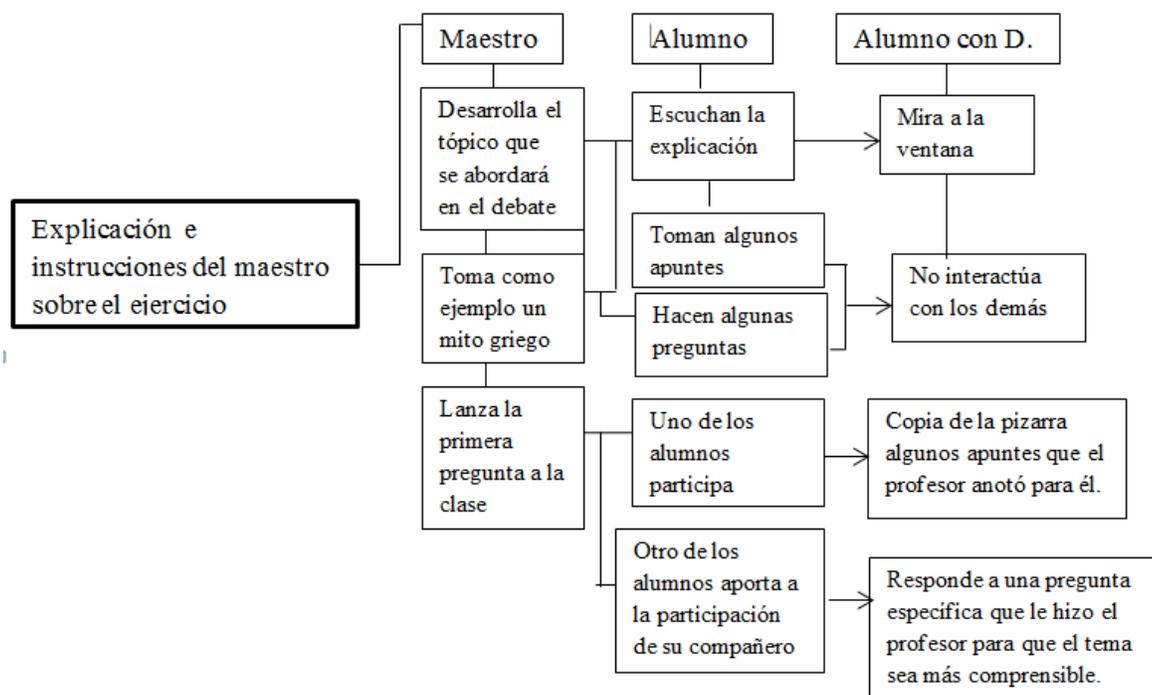
Ahí en la práctica, es un poco complejo porque tienes que hacer, por un lado clase colectiva, y por otro, clase individualizada, respetar el ritmo también. Pablito, por ejemplo, si yo le pido un ejercicio de diez líneas, él no llega por su condición... llega tal vez a cinco; pero es inteligente, hay cosas que tú vas marcando y que él puede hacer como exposiciones o puede ser observador con algún detalle. Y luego en Natalia por ejemplo, ella sufrió un accidente y se queda en casa, entonces le mando fichas para que trabaje lo que es hacer un reporte del periódico, de algún gráfico, un dibujo luego que ella empiece a narrar (P. Rojas, comunicación personal, 12 de octubre de 2017).

Como parte de las estrategias en clase que realiza Rojas es efectuar un trabajo individualizado, respetando el ritmo y las capacidades de cada alumno. De la misma manera, realiza evaluaciones que van acorde a las necesidades de cada uno; retomando el caso de una de sus alumnas, éste ve la manera de darle otro tipo de actividades y califica en base a otros parámetros y criterios:

Samanta tiene esta condición, estas características, nos entrega unas hojas y nos dice: “esto pasa, esto pasa”, entonces hay que hacer una evaluación con cierta adaptación curricular para Samanta; para Dulce se preparan al menos tres exámenes diferentes; uno para Valentina y Emma que son estudiantes que pueden seguir en educación regular; Pablo y Natalia tendrán otra evaluación (...) el grado de complejidad está en que unos tienen que leer un cuento de dos páginas, los otros chicos tienen que leer pequeñas ficciones o tienen que asumir cosas más concretas, más de recortar un gráfico o escribe diez cosas que te gustan, diez cosas que no te gustan.

La observación en la clase del profesor Rojas permitió entender de mejor manera su posición y actitud frente a la enseñanza; la dinámica de clase es bastante fluida y todos los estudiantes reciben la misma atención, además de que cuando se trata de actividades en el aula, Rojas no descuida a los estudiantes con otras necesidades, como por ejemplo realizando las respectivas adaptaciones curriculares.

Gráfico 6. Desarrollo de actividades en 1ro de primaria del colegio “Colesol”



Fuente: elaboración propia

De igual manera, Achá realiza sus propias “adaptaciones” para uno de sus alumnos con autismo, utilizando sus propios recursos didácticos:

A Luchito le preparo una pizarrita especial con los dibujos más grandes, tal vez otro tipo de técnicas en el que él pueda concentrarse un poquito más. Cuando hacemos actividades dirigidas y yo les pido que saquen el color que necesito, pero él se distrae y no me sigue, entonces prefiero darle a él otro tipo de actividades, como pintar dibujos con crayones; a él le gustan más de tipo de actividades, que están dirigidas a tranquilizarlo, a que se concentré mejor.

No obstante, contradictoriamente se puede observar significativamente en la tabla 6 que un 70%, es decir la mayoría de las instituciones, afirmaron que cuentan con recursos didácticos para el desarrollo de actividades curriculares, mientras que un 7% representa al grupo que refuta dicha afirmación (en estos casos, se hace referencia a maestros como Achá quien no cuenta con ese tipo de apoyo).

Cuadro 11. Recursos didácticos que utilizan las instituciones para las actividades curriculares

<i>Afirmación: La institución pone a disposición de los docentes y alumnos recursos didácticos (materiales convencionales, audiovisuales y/o nuevas tecnologías) para el desarrollo de las actividades curriculares</i>		
Escala	N.	%
Totalmente en desacuerdo	5	7.0
En desacuerdo	0	0
Parcialmente de acuerdo	9	12.7
Muy de acuerdo	7	9.9
Totalmente de acuerdo	50	70.4
Total	71	100.0

En el caso de Maximiliano, no tuvo la oportunidad de contar con maestros que se adapten a sus necesidades; si bien éste realiza las mismas actividades que sus compañeros, no se toma en cuenta las áreas donde tiene dificultad, y como consecuencia de esto, está retrasado en el avance de esas materias y tiene muchas tareas.

En matemáticas sí tiene problemas, se ha retrasado en comparación a sus compañeros pero la profesora me dice que no se le puede hacer una adaptación. Varias veces se ha hablado con ella y pareciera que no tienen mucha experiencia en eso de las adaptaciones y constantemente le hablo a la tutora para que esté pendiente de qué es lo que lleva sus compañeros y qué es lo que lleva él; debería llevar la misma currícula pero adaptada, entonces si llevan división de 3 dígitos, él debería llevar de una y al mismo tiempo que los demás. (T. Solíz, comunicación personal, 17 de octubre de 2017)

Por otra parte, T. Soliz asegura que la mayor parte del avance en el aprendizaje del niño se debe a la asistencia diaria de la tutora, pues si dependiera del plantel docente, los resultados no hubieran sido los mismo por la falta de interés.

Yo veo que está avanzando. Tal vez es gracias a la tutora porque me parece que si no tuviera ella posiblemente no avanzaría, o por lo menos la profesora no le prestaría interés porque sería como un doble trabajo para ella dar algo para los alumnos y otros para Maxi. (T. Solíz, 2017).

La evaluación como parte de las adaptaciones curriculares es un elemento fundamental para conocer el logro real de los objetivos de aprendizaje que fueron propuestos desde un inicio; la misma, requiere una coordinación previa entre el plantel docente, el departamento de Psicopedagogía y tutores, en algunos casos, y la familia para decidir sobre la metodología, instrumentos y criterios de evaluación y el tiempo de avance que se estima para el alumno, considerando sus necesidades y capacidades.

“En una buena práctica pedagógica, la evaluación diferenciada es una respuesta a la necesidad de resolver las dificultades especiales que plantean los aprendizajes esperados en algunos alumnos. Es importante que el sistema cuente con respuestas a los niños con dificultades, no sólo con la capacidad de evaluarlos. Esto significa que hay que diseñar mecanismos de corrección de la situación, mecanismos de apoyo y compensación e implementar estructuras remediales” (Castillo, L, sf.).

En este sentido, la evaluación diferenciada será la más pertinente cuando se trata de alumnos con alguna discapacidad, pues no se trata de limitarlos esperando que respondan de la misma manera que los demás del grupo, ya que se trata de respetar y asumir al alumno, adaptando y/o modificando las actividades y sus respectivas evaluaciones, acorde a sus necesidades y habilidades, desde su realidad y particularidad.

Al respecto, P. Rojas explica cómo realiza la evaluación con su grupo de alumnos, tomando en cuenta las diferentes necesidades.

Samanta tiene esta condición, estas características, entonces hay que hacer una evaluación con cierta adaptación curricular para ella. Se preparan al menos tres exámenes diferentes, uno para Valentina y Emma, que son estudiantes que pueden seguir en educación regular; Pablo, Natalia y Dulce tendrán otra evaluación y el grado de complejidad está en que unos tienen que leer un cuento de dos páginas, los otros chicos tienen que leer pequeñas

ficciones o tienen que asumir cosas más concretas, como recortar un gráfico o escribir diez cosas que les gustan, diez cosas que no. Entonces ahí voy modulando de acuerdo a la capacidad.

Asimismo, la institución se preocupa porque exista la participación no sólo del maestro, sino también del departamento de Pedagogía para discutir individualmente los casos de alumnos que tengan alguna discapacidad.

(...) Junto con otra psicopedagoga que se llama Jimena, hacemos un trabajo de campo, nos dice: “Para Natalia necesito que hagamos estas fichas” entonces entrego fichas, las evaluaciones que son para ella (Natalia); Jimena toma la evaluación del estudiante entonces para la nota final hay un trabajo coordinado.

Asimismo, fue posible comprobar las adaptaciones curriculares y la evaluación que realiza Rojas en las visitas a su clase, donde se vio que un grupo de alumnos realizaba un tipo de examen, mientras que los que tienen alguna dificultad de aprendizaje, tenían otro tipo de evaluación.

Existen otros casos en los cuales los alumnos cuentan con la compañía de algún tutor que les permite hacer un seguimiento más cercano al avance del alumno y acompañarlo en todo momento. Este es el caso de una profesora de un colegio particular, la cual prefirió reservar su nombre, quien es tutora de una niña con Síndrome de Down que cursa 1ro de primaria.

Como es nuevo, recién este año, en esta institución, se está implementando la inclusión. Yo estoy realizando adaptaciones curriculares pero leves, no son adaptaciones grandes, profunda simplemente lo aprendido en la mañana o en la semana; yo diariamente puedo adaptar al nivel de la persona, de la niña; el trabajo... lo vuelvo a realizar en casa, lo puedo hacer más grande, le cambio un poco las palabras, le cambio algunos números en matemáticas, esquemas, me baso en todo lo que va avanzando semanalmente o mensualmente, y al día siguiente ella trae sus tareas realizadas que ya las hizo en el colegio, las vuelve a traer a la casa y de la casa al colegio.

Junto con la adaptación curricular, se realizan las respectivas evaluaciones en el colegio. Si bien la tutora no evalúa, se toma en cuenta su opinión en las respectivas reuniones, según el avance que tuvo la estudiante.

(...) Realizo una evaluación completa, escrita de toda la parte conductual, todas las actividades que la alumna realiza, yo lo presento; asimismo, se realizan los ajustes necesarios según sus necesidades, pero se hace lo posible para que no exista mucha diferencia entre la evaluación establecida. A veces le facilito un poco (...) me fijo cómo está su estado de ánimo; a veces está muy cansada, entonces es más leve lo que le mando a casa y cuando está con las pilas puestas, aprovecho para trabajar tal cual como se ha trabajado en el curso.

Si bien los profesores de institución aseguran estar preparados en el tema de inclusión a personas con discapacidad a pesar de que se dice que es un tema nuevo para el colegio, se exige la presencia de un tutor para que el estudiante tenga una atención más personalizada, desde lo que se avanza en la clase hasta ir al baño. Sin embargo, el hecho de tener una tutora exige también que las familias se responsabilicen por los gastos.

En el caso de Jesús, donde la mamá también ejerce de tutora, éste no recibe una evaluación adaptada a sus necesidades, pero aun así, ésta asegura que sus notas son buenas y es porque él se esfuerza para estar al mismo nivel que sus compañeros.

Él hace lo mismo que los otros niños, todo normal; hace las mismas tareas y los mismos exámenes. Yo lo ayudo y ayudo a los profes, digamos mi hijo hace tres tareas y hay niños que sólo hacen una, yo le digo: “Mira hijo, tú tienes que ser el mejor”. Un día le ha dado convulsión, desde ese día he hablado con el profesor porque le estábamos exigiendo mucho y ha pasado eso; ya no le exigimos, sino que él nos exige a nosotros y con eso vemos a poco a poco va avanzando.

De acuerdo a las encuestas, un 70.4% indica que en su institución se aplican instrumentos de evaluación acorde a los objetivos y actividades de cada nivel escolar, mientras un 7.0% asegura que no; sin embargo, se ignora si entre estos instrumentos se encuentran aquellos orientados a la adaptación curricular de estudiantes con discapacidad.

Cuadro 12. Instrumentos de evaluación que aplican las instituciones para medir el cumplimiento de objetivos y actividades curriculares de cada nivel escolar.

<i>Afirmación: La institución aplica instrumentos de evaluación que permite medir el cumplimiento de objetivos y actividades curriculares de cada nivel escolar.</i>		
Escala	N.	%
Totalmente en desacuerdo	5	7.0
En desacuerdo	0	0
Parcialmente de acuerdo	9	12.7
Muy de acuerdo	7	10.0
Totalmente de acuerdo	50	70.4
Total	71	100.0

5.1.4 Adaptaciones de acceso

Contar con una infraestructura adecuada en toda institución educativa es determinante no solamente para que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados, incluso lo es para motivarlos a asistir al respectivo establecimiento en el día a día, al contar con calidad, seguridad y accesibilidad en todos los espacios.

Lamentablemente cuando se hace referencia a la discapacidad, es evidente que siguen existiendo barreras arquitectónicas en el ámbito escolar; la falta de infraestructura adecuada para el acceso a escuelas tales como rampas o elevadores, baños habilitados, señales en sistema Braille, entre otros, han impedido el ingreso de posibles estudiantes y/o los ha limitados en diversos aspectos una vez inscritos.

Es un colegio con muchas gradas y ya de por sí son barreras arquitectónicas para cualquier niño que tenga dificultad; sería ideal que fuera plano pero en lo que hemos

estado nosotros buscando colegios, de todo lo que hemos visto, este es el segundo colegio que estaba hecho para ser colegio con la arquitectura diseñada para ser aulas, con su cancha, con sus espacios sanitarios adecuados (...) si Adrián estuviera en una silla de ruedas, ahí estaríamos en problemas porque no piensan en eso cuando tiene un proyecto de generar identidad educativa (C. Gallardo, 2017).

Al igual que este caso, existen muchas otras escuelas que no están preparadas para recibir a estudiantes con alguna discapacidad; además de los testimonios de distintas familias que lo reafirman, una nota de prensa publicada por La Patria menciona que: “El instructivo 001/2015 del Ministerio de Educación, indica que todas las unidades educativas deben recibir a las personas con discapacidad física, es decir que deben ser incluidas a la educación regular, pero que esto no puede cumplirse, ya que luego de una inspección se observó que las infraestructuras no están en condiciones, para ese fin” (La Patria, 23 de enero de 2015).

En los últimos tres años esta situación no ha sido diferente, la falta de accesibilidad en los planteles dificultan a los estudiantes a desplazarse de un lugar a otro, sentirse cómodos e incluso, ser independientes.

(...) Son aulas pequeñas, con bancos pequeños y pienso que si hubiera algún niño con alguna discapacidad motora no podrían entrar a ese colegio porque necesitaría otra infraestructura (T. Soliz, 2017)

Y en cuanto a la infraestructura, en el caso de otros chicos, por ejemplo uno que está en silla de ruedas, hay rampas en pocos lugares; por ejemplo, Gabriel para en el cuarto piso y hay un adolescente que está en silla de ruedas y no hay rampas hasta ahí y hay que subirlo alzando al silla, es complicado. En el tema de baños también, para los chicos que tienen una discapacidad física, no está adecuada. Falta mucho. (M. Vidal, 2017)

La infraestructura del colegio no se adapta a las necesidades de un niño con discapacidad por las gradas. Creo que hay como cinco niños con discapacidad. Yo quisiera que haya señoritas que puedan ayudar a los niños con discapacidad. (C. Mamani, 2017).

Paralelamente, en las encuestas se observa que un 40% está totalmente de acuerdo en que los docentes participan en talleres de reflexión/sensibilización sobre las barreras que se están

presentes en las escuelas; seguido por un 27.1% que está parcialmente de acuerdo y finalmente un 11.4% está totalmente en desacuerdo. Sin embargo, las visitas realizadas a diferentes escuelas demuestran que definitivamente no hay una preparación en términos de infraestructura (ver Anexo N° 7) y si bien el personal de la unidad educativa está consciente de aquello, no toma en cuenta un plan de readecuación para la integración de alumnos con discapacidad.

Cuadro 13. Grado de participación de los docentes en talleres de reflexión sobre barreras físicas, sociales y/o comunicativas.

<i>Afirmación: “Los docentes participan de talleres de reflexión y sensibilización sobre las barreras (físicas, sociales y /o comunicativas)”</i>		
Escala	N.	%
Totalmente en desacuerdo	8	11.4
En desacuerdo	7	10.0
Parcialmente de acuerdo	19	27.1
Muy de acuerdo	8	11.4
Totalmente de acuerdo	28	40.0
Total	70	100.0

La realidad de cada niño es diferente pero algo que muchos tienen en común es la experiencia que han tenido en sus escuelas. Posiblemente, el sentirse ajenos en el entorno es un sentimiento que muchos comparten.

Quiero que me mires igual...

Son las 8:30 y en el colegio Walter Strub, todos los lunes, los niños deben participar de la hora cívica. Uno de ellos habla de los maestros y posteriormente, el sonido del acordeón da inicio al Himno Nacional. Para todo eso, ya han pasado 15 minutos y el alumno Jesús todavía no ha llegado.

Mientras espero, una de las mamás, que forma parte de la Junta de madres del curso, se me acerca para hablarme de Jesús específicamente. En la conversación surge la inconformidad que sienten varias madres con la presencia de Jesús y su mamá/tutora en la rutina escolar. Esta señora menciona que Jesús debería estar en el grado escolar que le corresponde (2do de primaria) y que debería estar acompañado por una tutora que no sea su madre. Al escuchar esos argumentos, yo le empecé a hacer algunas preguntas, pues no entendía el por qué de la discriminación hacia este niño y su madre. Sin tener muchos argumentos, me respondió que: “la mamá de Jesús lo perjudica porque lo sobreprotege, además de que riñe a otros niños que no son sus hijos; ella tiene plata, entonces debería contratar a una tutora para el niño”; yo le comenté que había visto otro caso en la misma escuela donde una mamá también acompaña a su hijo con capacidades diferentes, y le pregunté si en ese caso también habían intervenido de la misma manera; ella se quedó pensando un poco nerviosa y balbuceando me respondió: “Seguro ese niño tiene mucha necesidad de que su mamá lo acompañe, es que hay que ver porque a veces son casos peores, pero Jesús podría estar con otra persona para que se porte bien”. Me pareció extraño que la actitud no sea la misma para ambos casos pero no pude profundizar más porque la campana sonaba anunciando el inicio de la primera clase del día.

A las nueve en punto empiezan las clases del profesor Grover, todos los niños entran y se acomodan en sus asientos compartidos; Jesús también llega junto a su mamá, feliz saludando a todos. Ambos se sientan en el último pupitre esperando para comenzar las clases... en medio de la bulla, tres niñas, que parecen ser las amigas de Jesús, se acercan y empiezan a bromear con las gomas de borrar que Jesús llevó ese día a clases. Jesús no tiene ningún problema en relacionarse con los demás compañeros pues en su sonrisa está

cómo disfruta de su compañía.

La clase es interrumpida por una de las mamás que anuncia que hoy les toca jugar fútbol (a los niños y a las niñas); detrás de ella, entra la madre con la que yo había conversado y Cristina, mamá de Jesús, no puede disimular la incomodidad que siente al verla. Su expresión facial revela el enojo hacia ella y mirándola sólo de reojo me dice: “Mi hijo no tiene uniforme, a él no le han avisado nada y él era el arquero. Me lo han hecho a un lado”, los niños van saliendo al patio, unos a jugar y otros a hacerles barra a los que juegan. Jesús no tiene interés en estar en alguno de los dos grupos y, por órdenes de su mamá, empieza a copiar unos ejercicios de suma que estaban en la pizarra. Como es habitual, Cristina lo ayuda copiando y es ella también quien comparte con los demás compañeros que se van acercando de vez en cuando, como si fuera una más del grupo.

A esta escena se les une otra de las compañeras que al parecer, tampoco había hecho la tarea; en total eran tres niñas quienes rodeaban a Jesús con cariño y lo ayudaban también. “Tiene más amigas que amigos” menciona Cristina mostrando una gran sonrisa y ojos cansados, mientras le presta los dedos de las manos para que Jesús los use como ábacos. Ya son las 9:32 y Jesús recién termina la tarea, junto a una de sus compañeras. Su mamá le dice: “Anda a mostrarle al profé, Jesús” e inmediatamente éste se levanta emocionado, para mostrar su trabajo. En el camino, ríe con algunos de los niños pero su expresión facial es interrumpida por la presencia de aquella mamá que alguna vez lo ha discriminado. Él, como protegiéndose, se tapa el rostro con el cuaderno y busca a su mamá Cristina, para que de alguna manera lo proteja. Sin pensarlo más, desvía su camino y se camufla entre los pupitres... nervioso, se muestra dispuesto a hacer cualquier cosa con tal de evitar el encuentro con la señora.

Salimos todos a asistir el juego pero Jesús está más interesado en comprarse dulces y jugar cartas con los demás. Llegamos las graderías de la canchita de cemento y las tres niñas inseparables lo acompañan una vez más, inocentemente cuidando sus espaldas...

5.2 La comunicación en la práctica educativa

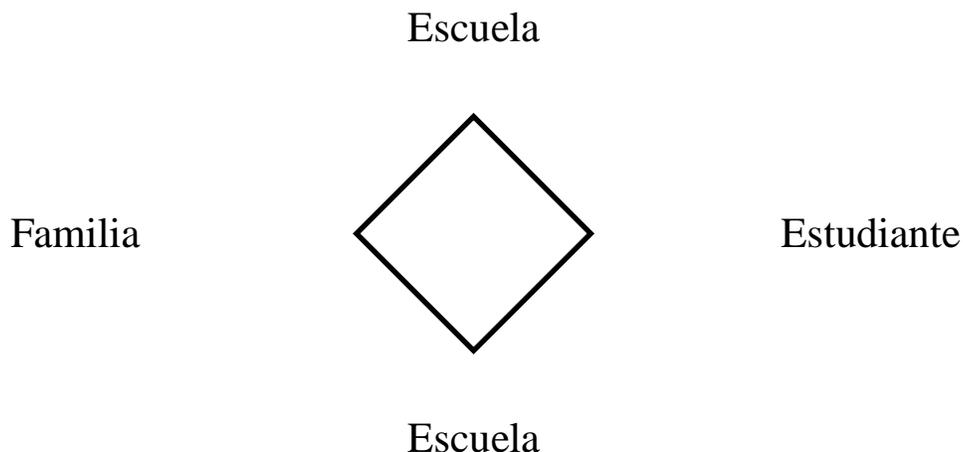
“No podemos escapar del lenguaje” dijo Octavio Paz (1967); los seres humanos están hechos de gestos, palabras, expresiones, signos, señales, códigos. Absolutamente todo comunica. La comunicación es el contacto con el mundo, es el primer acercamiento a las personas y el lenguaje actúa como medio por el cual el ser humano se expresa, concibe y construye su realidad; asimismo, el lenguaje trasciende las palabras pues se encuentra también en acciones no verbales.

“La comunicación como proceso que parte de la diferencia pero se orienta al equilibrio y la equidad recupera el valor de la relacionalidad, de la interacción humana, de la edificación mutua y la *construcción compartida de sentidos* en sí una comunicación expuesta a la diferencia encierra el reto existencial de poder admitir la propia existencia siempre dependiente y en relación con la presencia de un semejante y viceversa” (J. L. Aguirre, 2015).

De acuerdo a Jesús Florez (2012) los pilares básicos que sustentan y forman la vida de cualquier niño son: a) la salud, física y mental, b) la comunicación, c) autoestima y d) habilidades sociales; estos cimientos son fundamentales para el desarrollo e sus habilidades tanto emocionales, como físicas. Dicho esto, este apartado estará enfocado en la comunicación, haciendo énfasis en el rol que cumple en las relaciones dentro del área educativa.

Es necesario considerar la práctica educativa como un conjunto de situaciones dentro y fuera del aula que resultan de la interacción entre maestros- alumnos y maestros- familias, como una actividad dinámica y reflexiva que ocurre tanto en la enseñanza y rutina diaria escolar, como en los espacios de participación colaborativa e incluyente de madres y padres en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Ambas relaciones son determinantes para la formación social y académica del alumno, pues está claro que parte de una educación de calidad tiene que ver con la comunicación (motivación, interacción, diálogo) constante entre todo el equipo.

Gráfico 7. Relación entre la escuela, el estudiante y la familia



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, como puede observarse en la figura expuesta, no existe una relación jerárquica entre los participantes, considerando que la interacción debe ocurrir de manera integral, es decir que afecte -en el buen sentido de la palabra- a todas las partes. En este sentido, metafóricamente se puede entender esta relación como un caleidoscopio que no funciona si no tiene todas las piezas (participantes) y por ende, no formará imágenes ni efectos visuales (interacción, entendimiento, resultados).

Como primer punto a desarrollar se encuentra la relación entre maestro-alumno, tomando en cuenta la información recolectada a través de las entrevistas a maestros y la observación en la participación de la rutina escolar. Posteriormente, se expone sobre la relación entre familia y maestro que se realizó en base a una revisión bibliográfica sobre el tema y entrevistas a ambos sujetos.

5.2.1 Relación maestro- alumno

Indiscutiblemente, el ámbito educativo tiene como finalidad la formación académica, sin embargo, no puede dejarse de lado que la formación propiamente dicha, también tiene que ver con el desarrollo emocional de los estudiantes y la capacidad de poder comunicarse libremente. Una buena comunicación garantiza la relación e interacción del niño con su entorno; la empatía, el aprender a escuchar y dialogar son habilidades que contribuyen al

individuo a adoptar actitudes positivas frente a situaciones que le sean diferentes y/o ajenas a su realidad,

“Los comportamientos socialmente responsables y las conductas prosociales se producen en gran medida por el desarrollo empático y emocional del individuo; de hecho, algunos autores plantean que los déficits o retrasos en el desarrollo empático y la teoría de la mente son fuertes predictores para desarrollar conductas antisociales, habilidades sociales inadecuadas, problemas para hacer juicios morales y dificultades en las relaciones interpersonales” (Olber E. Arango Tobón, Sandra J. Clavijo Zapata y otros, 2014: pp.89-105)

Por ello, los maestros asumen un rol activo en la formación académica y social de cada alumno, teniendo un impacto positivo o negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, la comunicación y la educación son procesos inseparables que se vinculan simultáneamente, ya que en cualquier acto educativo se manifiesta la interacción entre los individuos que intercambian mensajes, escuchan, debaten, comparten conocimientos, informa, acepta.

Los procesos comunicacionales pueden ser comprendidos en dos niveles diferentes: primeramente, el proceso docente- alumno como un proceso comunicativo dialógico en el cual hay una puesta en común, se crea un vínculo entre ambos que ocurre dentro del campo de aprendizaje, donde el alumno se apropia de los contenidos y construye libremente su propio conocimiento, y al mismo tiempo, este vínculo trasciende el espacio educativo, en el cual el maestro se convierte en una figura influyente en el desarrollo personal del alumno al haber aportado de manera significativa en la vida del mismo.

En el segundo nivel se asume el acto comunicativo como paternalista, es decir que la comunicación es completamente lineal, “bancaria” que funciona como el modelo clásico de transmisión de información de un emisor a un receptor. En esta misma línea, la relación entre educador-educando ocurre de manera mecánica, es decir no existe una “relación” propiamente dicha, ya que se trata más bien de una posición de poder de uno de los participantes, frente a un individuo sujeto a escuchar pero no crear.

Al respecto, las visitas a los institutos educativos, junto con las entrevistas realizadas con fines investigativos, han permitido observar esta realidad desde un enfoque comunicacional, teniendo como parámetros los dos niveles anteriormente mencionados.

P. Rojas, maestro de Literatura y Filosofía en el instituto “Colesol”, rechaza la relación paternalista entre maestro-estudiante haciendo énfasis en que la comunicación con los alumnos es “de a pares”.

La comunicación con ello (los estudiantes) es un poco más fluida y obviamente ahí te toca asumir a los estudiantes que tienen bajas notas, ser el malo de la película y decirles: “¿entonces qué quieres en esta vida?” porque me conecto con varios elementos y frases como para que él mismo se ponga a pensar y diga: “sí, realmente quiero estudiar ,quiero esto” (...) nunca les digo desde la autoridad, siempre somos seres humanos, hay una horizontalidad en la relación con ellos. En ese comunicar emociones o comunicar sentimientos ocurre todo el tiempo con los estudiantes.”

Paralelamente, en la práctica misma, Rojas realiza diariamente dinámicas que permiten que los estudiantes se relacionen entre sí pero además que tengan un proceso de *autoconocimiento*, como lo llama él.

(...) mi meta está en formar estudiantes autónomos con libertad. Los estudiantes tienen que conocerse a sí mismos porque cuando se autoconozcan, conocerán sus frustraciones, sus impulsos, sus sueños, van a poder conectarse con el mundo y si quieren llegar a comprenderlo, al asumir una posición crítica, van a poder transformarlo.

Haciendo referencia a los niveles que caracterizan a los procesos comunicativos (como se mencionó anteriormente), se pudo observar en las visitas realizadas a dicha institución, que Rojas construye procesos comunicativos dialógicos con su grupo de alumnos, promoviendo la participación de todos y realizando sus propias estrategias para motivar cuando hace falta.

El profesor “abre” la clase contando el mito de Atenea para amenizar el ambiente; al contarlo, apela a la creatividad de los estudiantes.

¿Cómo te imaginas el lienzo de Atenea?, pregunta a la clase.

El silencio es el único protagonista de la clase por diez segundos.

Yo creo que debe ser gigante, más que este curso.

Seguramente estaba limpio, porque era nuevo (*risas*)

¡Qué opa, Andrés! Yo lo veo full colorido, así medio estilo hippie. Buena onda.

Tienen bastante imaginación ustedes. Ya está bien. ¿Saben quién era Atenea?

- Creo que era la diosa de la sabiduría y de la guerra

- Y también era la hija de Zeus!

-¿Atenas viene por Atenea?

Se crea una sola polifonía en la clase. Entre las voces agudas que hablan y ríen, se encuentra una al fondo que grita más alto por su silencio.

Pablito a ti no te he escuchado, ¿cómo te has imaginado el lienzo de Atenea?

Se queda pensando con la cabeza agachada, y por momentos, se toca el cabello nerviosamente.

- Blanco... y seguramente tenía un casco enorme de fierro para pelear (*refiriéndose a Atenea*)

Pablito sonrío mirando de reojo a su alrededor. Probablemente ese fue el mejor momento de su día.

El profesor implementa sus propias estrategias para fomentar la participación en clase, conduciendo a los estudiantes al intercambio y recreación de significados, lo cual promueve un clima favorable de confianza, respeto y conocimiento sin imposiciones.

En todas las clases yo les digo: “chicos a mí no me crean nada, tal vez yo les estoy mintiendo; ustedes tienen que pasar por su propio filtro, vayan al internet, vayan a los

libros, pregunten a otro profesor si de verdad lo que les estoy contando”. Siempre les doy a ellos la opción y no es como que la verdad absoluta lo que estoy diciendo. (P. Rojas, 2017)

Una mirada que se acerca a este tipo de comunicación es definida por M. Ojalvo y otros (1999: 61) como:

“(…) democrático, centrado en la participación dialógica donde se da el intercambio y la interacción entre docentes y discentes, una relación comunitaria, donde ambos sean, según el término acuñado por Cloutier ‘emirecs’, es decir emisores y receptores de mensajes al unísono, interlocutores. Este tipo de educación supone una comunicación que abra múltiples canales que permita el establecimiento de diversas redes de relaciones entre los educandos y los educadores” (Ojalvo y otros (1999: 61) citado por Rodríguez, García, Padilla y otros, 2011).

En otros casos, no siempre ocurre lo mismo; la comunicación no es utilizada como una herramienta que propone una comunicación dialógica, por el contrario, las interacciones que se producen son meramente de pregunta- respuesta y de ordenar- obedecer, ignorando los vacíos que se van generando en el alumnado. El vacío se refiere a una *falta de* en el proceso de crecimiento académico, en la *falta de* herramientas el momento de preparar una clase para luego combinarlos en prácticas para que el alumnado pueda utilizarlo en su vida cotidiana, la *falta de* posibilidades que se ofrece a cada alumno, como estudiante y ser humano, de indagar, cuestionarse, transformar(se).

Se hace lo que se puede

Son las 11:30 y todos los niños retornan a sus aulas después del recreo. Los de 1ro de primaria entran rápidamente a pasar clases con el profesor Grover, esta vez les toca pasar Ciencias Naturales. Los niños están bastante hiperactivos, algunos se sientan, otros se paran o caminan por toda el aula, y eso hace que el maestro no tenga mucho control de la clase; a gritos, les pide que entreguen sus archivadores para revisar la tarea se les había designado.

La comunicación entre el profesor y los niños no sólo se da a través de la palabra, sino a través de los gestos. Se puede percibir la tensión y poca paciencia en el aula, y donde la interacción aún no ha estado presente. La clase empieza con el maestro hablando en tono

alto y reclama porque algunos de los alumnos no entregaron la tarea como deberían. Como cada día, Jesús comparte el pupitre del fondo con su mamá a la derecha, y su amiga Jazmín lo acompaña a la izquierda.

En esta clase, no hay mucho intercambio de mensajes, lo cual no permite que se establezca una relación como tal entre los participantes (niños y maestro). Los primeros intentan, inconscientemente, “romper” el hielo haciendo bromas y jugando pero el segundo pone una barrera a través de un lenguaje no verbal - su mirada, los gestos faciales, torpeza en las manos- que no permiten que se genere una construcción dialógica.

El maestro Grover empieza a escribir en la pizarra “Las partes del cuerpo de un animal” y pregunta espontáneamente a los niños sobre los animales que conocen. La mayoría empieza a responder al mismo tiempo: “perrito, gato, pato...” pero el profesor pierde la paciencia rápidamente y les dice reiteradamente: “Levante la mano el que quiera hablar”. Posteriormente, pregunta a los alumnos que no han participado y se molesta cuando responden los que ya lo habían hecho. Es el turno de uno de los alumnos, seguramente tímido, participa balbuceando, y dice el animal que se le ocurre pero al profesor no le agrada eso, le pide que pronuncie bien y seguidamente lo imita en tono de broma. Si bien hace participar a todos los alumnos, el profesor tiene un tono más brusco cuando les habla; sin embargo, se puede observar que eso no crea temor en todo los alumnos, sólo unos cuantos agachan la cabeza cuando les toca hablar, pues seguramente se sienten intimidados.

Después de la participación de todos, el profesor dibuja un pollito en la pizarra y les pregunta cuáles son las partes del mismo. Los alumnos van respondiendo pero el profesor tiene comportamientos intimidantes:

Alumnos: ¡Plumas!

Profesor: No estoy diciendo de qué está cubierto su cuerpo.

Cuando les toca a los alumnos dibujar, tampoco apela a la creatividad de los niños:

Alumno: Profe, ¿de qué color pintamos el pollito?

Profesor: ¿de qué color es pues?, ¿acaso es azul?

Mientras, va caminando por la clase y mirando los dibujos de cada alumno; al llegar a Jesús le dice con tono burlesco: “¿por qué has hecho tan grande, Jesús? ¿Éste es su bolsillo?” (refiriéndose al ala del pollo dibujado por Jesús) Jesús y su mamá se ríen.

La clase ya finaliza y los alumnos devuelven al profesor los colores que se prestaron; guardan sus cuadernos en sus mochilas y les indica que para mañana deberán resolver unos ejercicios de matemáticas. Al otro lado, la mamá de Jesús recoge sus cosas y le dice: “Jesús, apúrate tu papá ya nos está esperando” y se acerca al profesor para avisarle que deben salir antes; el profesor asienta con la cabeza y le da las instrucciones sobre la tarea que debe resolver en casa.

Los alumnos esperan ansiosamente salir de la clase, llevando consigo su dibujo de pollito y sus ganas de no querer volver.

5.2.2 Relación entre familias y maestros

En cuanto a la relación maestro- alumno no debe dejarse de lado la participación de la familia, primeramente porque la evaluación del alumno en el contexto de enseñanza - aprendizaje es una tarea que requiere de la colaboración familiar, ya se para informar sobre el diagnóstico del niño y sus necesidades, así como para hacer el respectivo seguimiento en la gestión escolar que le corresponde. En este sentido, de acuerdo a R. Soto y F. Hinojo (2004) la información se plantea de la siguiente manera:

Información sobre el alumno:

- Aspectos de su desarrollo.
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

Información relativa al entorno del alumno:

- Contexto escolar.
- Contexto sociofamiliar.

Esta clasificación corresponde a los aspectos en los que a familias puede contribuir para el desarrollo de su hijo en la escolarización. Asimismo, es un derecho de los padres recibir toda la información por parte de la escuela en cuanto a las condiciones y la calidad de educación que recibirá su hijo para saber si cumplen o no con sus expectativas. En este sentido, la comunicación entre la comunidad educativa y las familias debe ser clara: Hay o no inclusión. Definitivamente no existe media inclusión y por ende, no se puede hablar de la misma sin comunicarse con el Otro. Para *incluir* es necesario *reconocer*, es decir, *reconocer* que el Otro tiene otras necesidades, habilidades y por ende, existen otras maneras de llegar a él a través de la comunicación.

La autora Claudia Werneck (1997) menciona que: “Normalizar a una persona no significa ‘volverla normal’, por el contrario, se trata de darle el derecho de ser diferente y que sus necesidades sean reconocidas y atendidas por la sociedad” (p. 51); en todo el proceso investigativo para el presente trabajo, ha predominado la presencia de cada una de las familias con las que se ha podido interactuar; esto se debe primeramente a la aceptación que tienen con respecto a la discapacidad, lo cual ha permitido que lleguen a colegios regulares para darle el derecho y la oportunidad a su hijo de recibir una educación, socializar y compartir los mismos espacios con otros niños.

Si algo hemos aprendido ha sido aprender a aceptar como padres, los tiempos y no desesperarnos porque de repente cumpla los cinco años y esté en el curso que le toque; de hecho el Adri está un poco demorado en relación a otros niños en su tiempo, porque está con ocho años y está en 1ro de primaria. Pero como te digo, hemos aprendido a aceptar sus tiempos porque él tenía que estar preparado para ese momento, o sea mentalmente, psicológicamente, motrizmente, incluso yo tenía un poco de cautela en ingresarlo este año a 1ro de primaria porque todavía él no caminaba de forma independiente, muy estable y siempre necesitaba la ayuda de alguien. Este año se ha soltado en el colegio, que también ha ayudado en eso, pero al ver que pese a la lesión que había tenido, él respondía, es un niño muy inteligente pese a la dificultad motriz que tiene. Él demostraba que él podía; entonces como padres ha sido tener en cuenta no frenarlos, él va a llegar donde tenga que llegar (C. Bayro, 2017).

En la mayoría de los casos entrevistados, las familias tienen una buena relación con los profesores lo cual ha contribuido a que exista un entorno favorable y apoyo mutuo, “Estas dos esferas de la vida dentro de las que el niño interactúa, obliga a una coparticipación de responsabilidades” (Soto e Hinojo, 2004: 1991).

Achá asegura que la relación con los padres es bastante buena, ya que están constantemente en contacto a través de reuniones, actividades y whatsapp, además de incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje,

Ellos hacen el seguimiento de todo lo que se les da; también tenemos una merienda saludable y los papás cumplen; tenemos un menú mensual y la mayoría de los papás cumple y eso me ayuda bastante también porque trato de que los niños empiecen a comer verduras, frutas (Achá, 2017)

Asimismo, estos mismos padres fueron quienes reunieron fondos para comprar material audiovisual, al igual que para organizar diferentes paseos para el grupo de alumnos. En estos casos es evidente que las familias, en muchas circunstancias, asumen un rol que debería corresponderle al colegio.

En el caso de las familias, C. Bayro con quien más contacto tiene es con la tutora que acompaña a su hijo:

En realidad, la tutora de Adrián me da mucha información de lo que ocurre en el aula; con quien más me reúno, por ejemplo voy cada fin de bimestre o cada mes si es necesario, es con la profesora pero al estar la tutora, yo tengo conocimiento de lo que ha ocurrido en el curso, por qué, cómo, cuándo. Últimamente han sido más frecuentes mis visitas a la profesora por esta dificultad que hemos empezado a ver en relación a la motricidad que le está generando frustración; él está copiando en la pizarra la primera línea, y el curso ya ha terminado de copiar todo el texto.

Si bien muchas instituciones aún se resisten a proponer alternativas y/o transformar no sólo la infraestructura, sino también las mallas curriculares para alumnos con diferentes discapacidades, es necesario que maestros y padres mantengan una relación efectiva para que en lo posible puedan desarrollar e implementar programas educativos pertinentes.

“Evolucionar significa que incluir no es tratar igual pues las personas son diferentes. Los alumnos diferentes tendrán oportunidades diferentes para que la enseñanza alcance los mismos objetivos” (Werneck, 1997: 56).

6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados expuestos anteriormente se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- De las 75 unidades educativas visitadas, se identificó que fueron atendidos 112 casos de alumnos con discapacidad, siendo la discapacidad intelectual la que representó mayor porcentaje (64.8%), seguida por la discapacidad física (33.3%), discapacidad sensorial (27.8%), discapacidad psíquica (19.7%) y la que menos se advierte es la discapacidad múltiple (11.4%).
- La inaccesibilidad educativa en las instituciones educativas regulares expresa que actualmente y, a pesar de los marcos jurídicos vigentes, no existe una disposición a que todas las escuelas reciban abiertamente a personas con discapacidad, y en el caso de que reciban, siguen siendo de alguna manera “inaccesibles” pues en aún se presentan obstáculos que impiden que la educación sea llamada inclusiva y de calidad para todos.
- La ciudad de La Paz no está preparada para la inclusión educativa, pues no existe una verdadera comprensión del término “inclusión” ya que en su mayoría, las escuelas públicas y privadas no facilitan el acceso de los estudiantes en cuanto al espacio, a los procesos de aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes; en otros casos, se excusan con argumentos para evitar recibir a un estudiante con alguna dificultad.
- En el caso de los alumnos con discapacidad que han tenido dificultad para inscribirse en algún centro educativo se identificó que:
 - La institución cuenta con un porcentaje mínimo de profesionales capacitados en el tema, por lo tanto:
 - a) No se realizan adaptaciones curriculares significativas
 - b) No existen modificaciones en la infraestructura
 - No se recibió un porcentaje significativo de casos de alumnos con discapacidad.

- Las autoridades (nacionales, regionales y locales) no han desarrollado estrategias para promover la inclusión de personas con discapacidad al sistema educativo regular.
- Los docentes no reciben capacitaciones continuamente sobre la inclusión educativa para estudiantes con discapacidad.
- Las escuelas no cuentan con una infraestructura adecuada que responda a las necesidades de estudiantes con discapacidad.

En el caso de los alumnos con discapacidad que lograron inscribirse a un centro educativo, se identificó que:

- En muchos de los casos, como requisito de la escuela, las familias deben buscar y contratar personal de apoyo para lo cual ninguna institución los apoya financieramente. Esto significa un gran esfuerzo económico para muchas familias.
- En muchos casos dentro de las escuelas públicas, la madre del alumno con discapacidad ejerce el rol de tutora, siendo esto una limitante para el estudiante considerando que ésta no tiene la respectiva formación profesional.
- La mayoría de los familiares asegura que no se realizan adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades y habilidades de sus hijos.
- Los maestros dispuestos para realizar alguna adaptación curricular a favor del avance del estudiante representan un porcentaje mínimo.
- La discriminación hacia las personas con discapacidad está presente en las escuelas.

Se identificaron dos factores para promover prácticas inclusivas dentro del contexto escolar: a) la formación y experiencia docente y b) el tiempo y recursos de apoyo. De acuerdo a esto:

a) Formación y experiencia docente

- Los docentes aseguran que el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras (PROFOCOM) no fue de utilidad en cuanto a la capacitación sobre la educación inclusiva y los nuevos desafíos a los que se enfrentan los educadores actualmente.

- En cuanto a la capacitación docente, un 13% de los directores encuestados en las instituciones aseguran que el plantel docente está capacitado para manejar los casos de alumnos con discapacidad; sin embargo, ese dato contrasta con la realidad, ya que los diferentes testimonios obtenidos en las entrevistas a maestros, afirman que en diversas situaciones éstos no supieron cómo manejar el caso del alumno y en vez de ayudar, entorpecieron su avance académico.
- b) Tiempo y recursos de apoyo
- Además de los recursos materiales, los recursos humanos son una pieza fundamental para poder brindar una atención de calidad y realizar las respectivas adaptaciones curriculares. En este sentido, las técnicas utilizadas para esta investigación permitieron identificar que, en la mayoría de los casos, el número de alumnos exige mayor personal (profesores) en el trabajo de aula.
 - Los docentes de colegios públicos aseguraron que la institución no cuenta con recursos materiales y humanos para facilitar los procesos de enseñanza. En esos casos, los maestros crean sus propios materiales con recursos reutilizables y otros.
 - Los colegios privados cuentan con material didáctico tales como cubos, ábacos, juegos, además de recursos virtuales para que los alumnos adquieran ciertas destrezas en lectura y comprensión.

En cuanto a las adaptaciones curriculares se identificó que:

- Un porcentaje mínimo de docentes realizan sus propias adaptaciones curriculares (no significativas) y en esos casos, la mayor parte del avance en el aprendizaje del estudiante ocurre por la supervisión diaria del tutor.
- En la mayoría de los casos no existe una coordinación previa entre los docentes, el departamento de pedagogía y las familias para manejar con responsabilidad los casos de alumnos con discapacidad.
- Los casos donde se realiza una evaluación diferenciada al estudiante con discapacidad que van acorde a sus necesidades y habilidades representan un porcentaje mínimo; en la mayoría de los casos, el estudiante realiza las mismas actividades que el grupo y por ende, eso le genera dificultad.

- La preocupación por la cantidad de alumnos ha sido un aspecto mencionado reiteradamente por los docentes; en algunas ocasiones, esta afirmación es el ancla para no admitir alumnos con discapacidad en la institución.

Sobre las adaptaciones de acceso:

- Las barreras arquitectónicas es uno de los elementos que más se encuentran en los centros educativos. En la visitas realizadas y a través de las entrevistas a familiares y docentes se ha comprobado que la mayoría de las instituciones carecen de una infraestructura adecuada para el acceso a escuelas tales como rampas o elevadores, baños habilitados, señales en sistema Braille, entre otros.
- La falta de adaptaciones de acceso ha impedido el ingreso de posibles estudiantes y/o los ha limitados en diversos aspectos una vez inscritos.
- En términos de accesibilidad comunicacional, no es común encontrar señalética en los espacios educativos para las personas que tengan discapacidad visual.

La comunicación en el ámbito educativo debe ser vista desde la relación entre docentes - alumnos y docentes- familias.

a) Relación maestro- estudiante

- Los procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación regular predomina el modelo que hace énfasis en los contenidos, seguido por el modelo que hace énfasis en el proceso. La mayoría de los docentes asegura tener una buena comunicación con los alumnos, entendida como una interacción constante y promoviendo la participación. Mientras que otro porcentaje todavía sigue la línea horizontal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos no tienen la posibilidad de generar sus propios conocimientos, sino que repiten lo que escuchan (esto se comprobó en la participación en las clases de los colegios seleccionados para esta investigación).
- Si bien existe una buena relación entre los docentes y los alumnos con y sin discapacidad, no existe una orientación escolar que contribuya a construir una visión positiva ante las personas con discapacidad en la comunidad escolar.

- La falta de comunicación y coordinación entre los docentes ocasiona que no se realicen trabajos en conjunto enfocados en el alumno, por ende, se genera un desequilibrio en cuanto su avance.
- b) Relación docentes-familias
- La práctica comunicacional en las entrevistas iniciales para el ingreso de alumnos en la institución no se realizan en conjunto.
 - En la mayoría de los casos entrevistados, las familias tienen una buena interrelación con los profesores lo cual ha contribuido a que exista un entorno favorable y apoyo mutuo; asimismo, existen otros casos en los cuales se ha discriminado a los estudiantes con discapacidad.
 - En cuanto a los medios por donde más se comunican las familias y docentes es a través de entrevistas personales y utilizando la tecnología, como ser el whatsapp, seguido por entrevistas personales.
 - En el caso de escuelas públicas, la ausencia de los padres en relación al avance académico de su(s) hijo(s) es muy frecuente; en casos de alumnos con discapacidad, la situación es más compleja pues la negación por parte de los familiares hace que el alumno siga el mismo ritmo de los demás alumnos.

Por último, respondiendo a la pregunta de investigación se concluye que:

RESPUESTA A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Se ha establecido que no existen prácticas comunicacionales ni educativas que promuevan la inclusión; el modelo educativo actual promueve la integración de estudiantes con discapacidad considerando que:

- Aceptan estudiantes con discapacidad bajo condiciones y para no vulnerar la ley
- No se realizan adaptaciones curriculares significativas ni se cuenta con recursos educativos e infraestructura que garanticen la permanencia de estudiantes con discapacidad
- Existe confianza en los docentes y en su capacidad y motivación para gestionar los casos en aula; sin embargo, se evidenció un bajo porcentaje de docentes que pone en práctica acciones integradoras o inclusivas para el estudiante con discapacidad.

- No es posible llegar a una condición educomunicativa que favorezca a la inclusión, pues existen elementos estructurales que impiden este escenario, favoreciendo en su lugar un modelo educomunicativo integrador.

A partir de lo mencionado se concluye afirmando que estas prácticas no constituyen una estrategia coherente que integre el marco normativo, la evidencia técnico-científica y los conceptos vinculados a la inclusión en la educación regular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J.L. (2014): *El proceso humano de la comunicación humana y el reto de la diversidad*. Posgrado en Comunicación Estratégica- Séptima versión. La Paz, Bolivia: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Aguirre, J.L. y Roca, R. (2010). *Guía periodística de comunicación y discapacidad: desde un enfoque inclusivo*. La Paz: s.n.
- Aguirre, J.L., Roca, R. y Ramírez A. (2013). *Manual para comunicadores: el compromiso desde la información*. La Paz, Bolivia: SOIPA.
- Diez de Medina, S. (2016). *Construcciones y miradas fragmentarias: una propuesta interdisciplinaria de cuatro programas curriculares para abordar la otredad en secundaria*. Tesis de pregrado no publicada. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación* (1ra ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Ministerio de Educación (2011). *Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campo de saberes y conocimiento: Comunidad y Sociedad*. Bolivia: s.n.
- Ministerio de Educación (2011). *Gestión y Planificación Educativa*. Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/DGFM. La Paz, Bolivia: ORURO Artes Gráficas
- Ministerio de Educación (2013). *Cuaderno para la Planificación Curricular- Educación Regular Cuadernos de Formación Continua*. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia: s.n.
- Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación No. 3. “Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia: s.n.

- Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación No.5. “Estrategias Metodológicas para el Desarrollo Curricular”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia: s.n.
- Ministerio de Educación (2015). *La Nueva Educación en Bolivia “El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”*. Cuadernos para la Socialización del MESCO. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia: s.n.
- Waisbord, S. (2008). *Árbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo*. Fund. Rockefeller.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva* (pp.51-56). Rio de Janeiro: WVA.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, vol 30, núm 2. Recuperado el 6 de diciembre de 2017, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Recuperado el 2 de junio de 2018, de: http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Robert_o_Aparici.pdf
- Asamblea Legislativa Plurinacional (20 de diciembre de 2010). Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” [Ley N.070]. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/pages/documentos-normativos-minedu/233-leyes/1524-ley-avelino-sinani-elizardo-perez>
- Asamblea Legislativa Plurinacional (2 de marzo de 2012). Ley 223 General para Personas con Discapacidad [Ley N. 223]. Recuperado de: http://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/dale_vida_a_tus_derechos/archivos/Ley%20223%20General%20para%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf
- Barbas Coslado, A., *Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado*. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,*

España y Portugal. Recuperado el 2 de junio de 2018], de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>

- Barranquero, A. (2005). Latinoamérica en la ruptura del paradigma de la comunicación para el desarrollo. El recorrido de los pioneros en la búsqueda de alternativas democrática. *Scielo Bolivia*, v.10 n.11. Recuperado el 24 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762005000200002
- Beltrán L.R., (2007). Adiós a Aristóteles: la comunicación horizontal. *Scielo Bolivia*, v.13 n.15. Recuperado el 26 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762007000200009
- Bonilla, M., García-Ruiz R. y Pérez M., (2017). La Educomunicación como reto para la educación inclusiva. *Revista de Educación Mediática y Tic*, 7(1) (pp.66-81). Recuperado el 5 de junio de 2018, de: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2009/2010 (pp.196-198). Recuperado el 15 de junio de 2017, de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Castellucci, D. (2010). *Dimensión socio-comunicacional: prácticas comunicacionales* (pp. 231-234). Recuperado el 2 de junio de 2018, de http://nulan.mdp.edu.ar/1325/1/01202_6.pdf
- Cuesta, O. (2017). Aportes de la comunicación para la inclusión de personas en condición de discapacidad a la vida urbana. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* N. ° 136 (pp. 330-332). Recuperado el 9 de mayo de 2018, de: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/viewFile/2988/2992>
- Divito, M. (2005). Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, N.° 41 (pp. 25-37). Revisado el 28 de mayo de 2018, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420096>

- Ejea, G. (2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. Recuperado el 5 de abril de 2018, de:
<https://es.scribd.com/document/251665863/Practica-docente-y-modelos-educativos-evaluativos>
- Garnique, F. (2011). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Scielo México*, vol.34 no.137. Recuperado el 5 de abril de 2018, de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007
- Gumucio Dagrón, A. (s.f). Una deuda recíproca. *La Hojarasca*. Recuperado el 12 de junio de 2017, de:
<http://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO31/alfonso.htm>
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad* (pp.13-16). UNESCO. Recuperado el 18 de julio de 2017, de:
http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (2000). *Valoraciones de la situación de minusvalía. Baremo para la calificación del grado de minusvalía* (pp.15-17). Recuperado el 29 de mayo de 2018, de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-4569/Valoraciones.pdf>
- Íñigo, A., Miret M. y Aparicio D. (s.f.) *Aire Comunicación: diez años de Educomunicación*. Recuperado el 6 de junio de 2018, de
<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Ana%20Isabel%20C3%8D%C3%B1igo%20-%20Mar%C3%ADa%20Miret%20-%20Daniel%20Aparicio.pdf>
- Iño, W. (2012). La Reforma Educativa Liberal (1899-1920): modernización de la educación pública en Bolivia [versión electrónica]. *Revistas Bolivianas*, n.16. Recuperado el 8 de marzo de 2018, de:
http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622012000100008&script=sci_arttext

- Linares Rafael, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado el 22 de marzo de 2017, de:
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social; un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 2011/2012 (pp.344-345). Recuperado el 18 de julio de 2017, de: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Miranda, E. (2015, 16 de enero). El patronaje fue desterrado y el nuevo modelo educativo se aplica en 95 por ciento. Opinión. Recuperado el 24 de noviembre, de: http://opinion.com.bo/opinion/escenario_politico/2015/0118/suplementos.php?id=5276
- Olber, E. et al (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 43 (pp.89-105). Recuperado el 25 de julio de 2017, de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000072>
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Scielo Bolivia*, n.15. Recuperado el 2 de agosto de 2017, de:
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007
- Soto, R. e Hinojo, F. (2004). La colaboración entre maestros/maestras, padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 28(2), (pp. 185-201). Recuperado el 4 de agosto de 2017, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/2259/2218>
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. UNESCO. Recuperado el 13 de mayo de 2017, de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Valcarce, M.. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, n.21 (pp.119-131). Recuperado el 9 de septiembre de 2017, en:
<https://media.master2000.net/fotos/234/DE%20LA%20INTEGRACI%c3%93N%20A%20LA%20INCLUSI%c3%93N.pdf>

ANEXO No 1

DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Objetivo específico: Identificar los procesos de enseñanza-aprendizaje que implementan las unidades educativas para la inclusión de alumnos(as) con discapacidad.			
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	OPERACIONALIZACIÓN	
		CATEGORÍAS	INDICADORES
Procesos de enseñanza-aprendizaje que implementan las unidades educativas	<p>La enseñanza “se concibe como el proceso en el que se proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes “(idem, p.3).</p> <p>Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se refiere a “un proceso de construcción, no es</p>	<p>a) Estrategias metodológicas</p> <p>b) Recursos didácticos</p>	<p>-Estrategias activas y estrategias pasivas intra y extra-aula para el aprendizaje.</p> <p>-Materiales convencionales</p> <p>- Audiovisuales</p>

Inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.	<p>un evento aislado de acumulación. Es un proceso muy personal e individual (...) es un proceso constructivo que implica “buscar significados”, así que los estudiantes recurren de manera rutinaria al conocimiento previo para dar sentido a lo que están aprendiendo” (Soria, 2010:1).</p>	c) Instrumentos adecuados de evaluación	<p>-Nuevas tecnologías</p> <p>-Aplicación de técnicas e instrumentos diferenciados</p>
	<p>La inclusión es definida como un “conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, currículos y las comunidades de las escuelas (Booth y Ainscow, 2000).</p> <p>La inclusión (...) busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitando las etiquetas y brindando todos los apoyos necesarios a cualquier sujeto que en algún momento, dentro del proceso enseñanza–aprendizaje, enfrente dificultades que obstaculicen su aprendizaje; para ello será necesario respetar sus diferencias y promover el desarrollo de sus <u>habilidades</u></p>	a) Socioeducativa	<p>-Experiencia y capacitación del docente</p> <p>- Recursos humanos y materiales</p> <p>-Infraestructura física y logística.</p>

	cognoscitivas y de comunicación junto con sus pares en el aula regular” (SEP, 2003: 60 citado por F. Garnique, 2012).		
--	---	--	--

Objetivo específico: Describir las prácticas comunicacionales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión de alumnos con discapacidad en la educación regular.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	OPERACIONALIZACIÓN	
		CATEGORÍAS	INDICADORES
Prácticas comunicacionales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la discapacidad.	Para poder tener una definición de este concepto, inicialmente será necesario entenderlo por separado. La práctica es entendida como “una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines” (Clemente, 2007:28 citado por Álvarez, 2012:11). Por lo tanto, una práctica comunicativa estaría siendo comprendida	a)Tipo de modelo b)Función del docente	-Énfasis en los contenidos -Énfasis en los resultados -Énfasis en el proceso - Enseñante - Instructor -Facilitador

	<p>como todos los elementos de la comunicación que intervienen en la acción misma de comunicar (ya sea verbal o no verbalmente y/o a través de otras plataformas).</p> <p>Complementariamente, Kaplún (1998) plantea tres tipos de modelos de educación y comunicación: educación que pone énfasis en los resultados, educación que pone énfasis en el proceso y educación que pone énfasis en el proceso; en cada una de estas pedagogías se desprende un modelo de comunicación que se observa en la relación entre docente-alumno y en la dinámica de clase a través del grado de participación de los estudiantes.</p>	<p>c) Grado de participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Mínima - Seudo participación - Máxima
--	--	----------------------------------	--

Objetivo específico: Establecer la relación entre las prácticas educativas y comunicacionales en el marco de la Educomunicación. .

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	OPERACIONALIZACIÓN	
		CATEGORÍAS	INDICADORES
Relación entre las prácticas educativas y comunicacionales en el marco de la Educomunicación	La Educomunicación se entiende como: “(...) un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos”. (Aire Comunicación, sf.)	Herramientas digitales	-Plataformas Redes sociales Web 2.0
		Herramientas audiovisuales	Cortometrajes Videos educativos Documentales
		Comunicación interpersonal	Debates Dinámicas grupales Talleres

		Minimedios	Reuniones Trípticos Bocetos Revistas y/o artículos Carteles Afiches
--	--	------------	--

ANEXO No 2

Prueba piloto de encuestas a maestros de Unidades educativas en La Paz

Informe

Se consideró pertinente realizar una prueba piloto de la encuesta para su duración, las instrucciones, la presentación de los ítems y el contenido con un grupo reducido de personas. Al respecto, para la realización de la prueba piloto se aplicaron diez encuestas a diferentes profesoras de unidades educativas, desde el 31 de agosto hasta el 4 de septiembre de 2017.

A continuación algunos comentarios sobre la realización de esta prueba.

- El tiempo que les tomó llenar la encuesta fue entre 5 a 6 minutos.
- Todas las unidades escolares cuentan con los ciclos: inicial, primaria y secundaria.
- Las unidades escolares cuentan con más de mil alumnos.
- Nueve de diez encuestadas trabajan con estudiantes que tienen discapacidad.
- Un 95% de las afirmaciones fueron comprendidas por las encuestadas.
- Surgieron dudas sobre lo que implica la discapacidad psíquica, intelectual y múltiple; por lo tanto, se vio pertinente hacer una aclaración de las mismas entre paréntesis.
- En algunos casos, las escuelas no capacitan a los maestros en temas de inclusión en personas con discapacidad, ya que contratan a tutores para asumir esa responsabilidad.
- La mayoría de las escuelas recién está empezando a implementar estrategias en el tema de inclusión en niños con discapacidad.

Sección 2- afirmaciones 21, 22 y 23

Los docentes participan de talleres de reflexión y sensibilización sobre las barreras físicas
Los docentes participan de talleres de reflexión y sensibilización sobre las barreras sociales.
Los docentes participan de talleres de reflexión y sensibilización sobre las barreras comunicativas.

- Se ha sugerido unir estas tres afirmaciones pues para algunas de las encuestadas se trata de lo mismo; a pesar de referirse a barreras físicas, sociales y comunicativas, no se tiene mucha claridad sobre lo que significa cada una por separado.

Afirmaciones 17 y 18

La institución se preocupa por realizar actividades curriculares de inducción a la rutina escolar para promover el bienestar y participación de todos los alumnos.
--

La institución brinda información y orientaciones a la comunidad educativa para favorecer la inclusión progresiva de los estudiantes con discapacidad

- Se ha sugerido unir ambas afirmaciones y referirse directamente a promover la inclusión de personas con discapacidad en la rutina escolar.

Conclusiones

La encuesta no necesita de muchos ajustes pues en su mayoría, ha sido entendida por el grupo encuestado; asimismo, la duración ha sido breve lo cual indica que habrá mayor disposición y disponibilidad por parte de las personas que serán encuestadas posteriormente (Directores).

Por otra parte, este primer acercamiento a maestras de distintas escuelas hizo posible tener algunos indicios sobre el funcionamiento de sus instituciones, además de tomarlas en cuenta para las próximas entrevistas.

ANEXO N° 3

BOLETA DE ENCUESTA A DIRECTORES DE UNIDADES EDUCATIVAS

Esta encuesta es totalmente anónima y confidencial. La información recopilada permitirá conocer las características de la rutina escolar y las adaptaciones curriculares del proceso de enseñanza-aprendizaje que se aplican en escuelas y colegios de la ciudad de La Paz. Se agradece su gentil colaboración.

Sección 1. Datos generales

1. Tipo de la escuela	Pública	<input type="checkbox"/>	Privada	<input type="checkbox"/>
2. Año en que comenzó a funcionar				

Complete la siguiente información respecto a los ciclos con que trabaja la unidad educativa					
Ciclo	SI	NO	Nro. Estudiantes	Nro. Docentes	Nro. Paralelos
4. Inicial	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			
5. Primaria	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			
6. Secundaria	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			
Indique si durante esta gestión atendió alumnos con alguna discapacidad					
	SI	NO	Nro. Estudiantes (<i>en caso de ser afirmativo</i>)		
7. Sensorial (visual, auditiva)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			
8. Psíquica (causadas por trastornos psiquiátricos)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			
9. Intelectual (causadas por problemas de aprendizaje y desarrollo)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			
10. Física	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			
11. Múltiple	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)			

Sección 2. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo según corresponda

Nro.	Aspecto	Grado de acuerdo				
		<i>Totalmente en desacuerdo.</i> (1)	<i>En desacuerdo</i> (2)	<i>Parcialmente de acuerdo</i> (3)	<i>Muy de acuerdo</i> (4)	<i>Totalmente de acuerdo</i> (5)
12.	La institución establece estrategias de aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a cada ciclo escolar.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
13.	La institución establece estrategias extra aula (excursiones, visitas, pasos, etc.) que	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

	favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a cada ciclo escolar.					
14.	La institución pone a disposición de los docentes y alumnos recursos didácticos (materiales convencionales, audiovisuales y/o nuevas tecnologías) para el desarrollo de las actividades curriculares.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
15.	La institución aplica instrumentos de evaluación que permite medir el cumplimiento de objetivos y actividades curriculares de cada nivel escolar.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
16.	Las salas y aulas están adecuadas en calidad y cantidad en relación con el número de estudiantes y las actividades curriculares.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
Nro.	Aspecto	Grado de acuerdo				
		<i>Totalmente en desacuerdo.</i> (1)	<i>En desacuerdo</i> (2)	<i>Parcialmente de acuerdo</i> (3)	<i>Muy de acuerdo</i> (4)	<i>Totalmente de acuerdo</i> (5)
17.	La institución brinda información a la comunidad educativa y realiza actividades curriculares para favorecer la inclusión progresiva de los estudiantes con discapacidad	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
18.	El personal de la institución está capacitado en el tema de inclusión de alumnos con discapacidad.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
19.	El colegio se preocupa por realizar ajustes curriculares para el éxito del sujeto con discapacidad.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
20.	Los docentes participan de talleres de reflexión y sensibilización sobre las barreras (físicas, sociales y/o comunicativas)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
21.	Los docentes aplican metodologías que permiten la integración de estudiantes con discapacidad.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
22.	En las sesiones intra aula, se cuenta con materiales didácticos que se adapten a las necesidades de las personas con discapacidad.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)
23.	Las estrategias pedagógicas en aula, de	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

	acuerdo a las competencias y las necesidades de los estudiantes con discapacidad, han dado buenos resultados.					
24.	Los docentes y personal de la institución desarrollan sesiones de tutoría para apoyar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, fuera del horario escolar.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)

Gracias por su colaboración

ANEXO N° 4

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LAS ESCUELAS

El objetivo de la presente entrevista es conocer las prácticas que desarrollan los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje a favor de la inclusión social y educativa de alumnos con discapacidad.

1. **Nombre completo**
2. **Nombre de la escuela**
3. **Nombre de la(s) materia(s) que enseña**
4. Tiempo que trabaja en este centro educativo
5. Tipos de discapacidad que atiende la institución
6. ¿A cuántos estudiantes con discapacidad ha atendido en sus clases en esta gestión?
7. ¿Se realizan adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad? y si podría explicar en qué consisten.
8. ¿Los maestros de esta institución reciben algún tipo de capacitación orientados a los procesos de inclusión escolar?
9. ¿La institución cuenta con los materiales didácticos necesarios para la adaptación curricular?; al respecto, ¿qué recursos utiliza en su labor cotidiana?
10. ¿Diseña evaluaciones adaptadas a las necesidades individuales de cada alumno?

Parte II

1. ¿De qué manera la institución promueve una educación integral?
2. ¿Cómo están adaptando la ley 070 en su institución?
3. Y respecto al Modelo educativo sociocomunitario productivo, ¿ha notado alguna incompatibilidad en la práctica educativa de su institución?
4. ¿En qué consiste su rutina escolar?
5. ¿De qué manera la comunicación contribuye en la inclusión de los estudiantes?
6. ¿Realiza alguna actividad extra-aula para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la rutina intra-aula?, ¿en qué consisten estas actividades?
7. ¿Cómo se asegura de que el alumno está comprendiendo lo aprendido en clase?
8. ¿Qué rol cumple la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
9. ¿De qué manera se comunican con los padres?
10. En su experiencia, ¿qué diferencias nota desde la implementación del modelo en la práctica educativa?

ANEXO N° 5

GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD

1. Para empezar, quisiera saber su edad y ocupación actual.
2. ¿Cuántos integrantes son en su familia?
3. ¿Todos viven juntos?
4. ¿Alguno de sus hijos tiene una discapacidad?
5. ¿Cuándo recibió el diagnóstico?
6. Tras el diagnóstico, ¿acudió a alguna entidad (asociación, fundación, etc.) relacionada con la discapacidad de su hijo?, en el caso de que sea afirmativo, ¿cómo fue su experiencia al respecto?
7. ¿Ha recibido la información necesaria por parte de los profesionales?
8. ¿Cuál fue su reacción al enfrentar esta noticia?
9. ¿Hubo algún cambio en la dinámica familiar al enterarse que su hijo/a tiene una discapacidad?
10. ¿Podría mencionar algunas de las dificultades con las que se ha enfrentado a lo largo del camino?

Parte 2: Sobre el/la niño/a

11. ¿Cuántos años tiene el/la niñ@ con discapacidad?
12. ¿Qué tipo de actividades realiza?
13. ¿Qué es lo que más le gusta hacer?
14. En la actualidad, ¿asiste a la escuela?
15. ¿Desde un principio ustedes consideraron que él o ella asista a una escuela de educación regular? Cuénteme su experiencia.
16. ¿Tuvo problemas al inscribir a su hijo en alguno de los colegios?
17. ¿En la institución educativa regular que asiste su hijo conoce si los docentes realizan estrategias (educativas) para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
18. ¿Conocen si los docentes reciben alguna capacitación sobre estrategias educativas que se adapten a las necesidades de estudiantes con discapacidad?
19. ¿Cada cuánto tiempo son las reuniones con los docentes para hablar sobre el avance de su hijo? ¿consideran que esas reuniones son productivas?
20. ¿Cómo ven el proceso enseñanza-aprendizaje de su hijo?
21. ¿Sus hijos reciben tareas/actividades específicas de acuerdo a su discapacidad?
22. ¿Creen que la institución educativa está lo suficientemente preparada para recibir a personas con discapacidad?
23. ¿La institución educativa a la que asiste su hijo cuenta con los recursos materiales y personales necesarios para el proceso de enseñanza- aprendizaje?

24. ¿Creen que la infraestructura de la institución se adapta a las necesidades de su hijo?
25. ¿Consideran que el sistema educativo en La Paz está preparado para la inclusión de personas con discapacidad?

ANEXO N° 6

DIARO DE CAMPO EN UNIDADES EDUCATIVAS

1. Datos de referencia

Nombre de la unidad educativa:

Fecha:

Asignatura:

Nivel escolar:

Hora de la visita:

2. Escenario

Infraestructura	Señalética	Ambientes en la escuela	
		Lugares recreativos	
		Comedor	
		Pasillos	
		Entrada	
		Aula	

3. Personas

Maestro	
Inicio rutina escolar	
Actividades intra aula	
Estrategias metodológicas	
Contenidos	

Recursos didácticos, complementarios y/o alternativos	
Evaluación	
Función del educador	

4. Comunicación

Ítem de referencia	Comentarios
Relación educador-educando	
Grado participación de los alumnos	

5. Anotaciones adicionales

ANEXO N°7

IMÁGENES DE LA VISITA A LA UNIDAD EDUCATIVA “SAN ANDRÉS”

RUTINA DE CLASE - NIVEL INICIAL

En la U.E. “San Andrés”, la maestra de nivel inicial utiliza sus propios recursos para que los niños desarrollen la motricidad. A continuación se presentan los materiales que utilizan diariamente.



Foto 1: Niños armando piezas para desarrollar su motricidad



Foto 2: Niños armando torres con tapas de envases de refrescos de refresco



Foto 3: Niños armando torres con tapas de botellas de agua



Foto 4: Niños armando torres con ganchos para colgar la ropa

ANEXO N°8

IMÁGENES DE LA INFRAESTRUCTURA DE LOS COLEGIOS U.E. “SAN ANDRÉS” Y WALTER STRUB

Las imágenes expuestas reflejan que en las escuelas Walter Strub y U.E. “San Andrés” no existe una accesibilidad y/o infraestructura adecuada para personas que tengan alguna discapacidad física. Como puede observarse, no se utilizan rampas y/o barandas que faciliten la transición que realice el alumno.

I. Unidad Educativa Walter Strub



Foto 1: Patio de la escuela



Foto 2: Entrada a las aulas



Foto 3: Entrada a la escuela

II. U.E. “San Andrés”



Foto 5: Entrada a la unidad educativa



Foto 6: Entrada a las aulas



Foto 7: Aulas



Foto 8: Aulas

