

EDUCAR

PARA VIVIR EN LA DIVERSIDAD

DESARROLLO HUMANO Y SOCIEDADES HUMANIZADAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Formación y Praxis Pedagógica para la Diversidad e Inclusión (FOPDI)



EDUCAR

PARA VIVIR EN LA DIVERSIDAD

DESARROLLO HUMANO Y SOCIEDADES HUMANIZADAS



EDUCAR

PARA VIVIR EN LA DIVERSIDAD

DESARROLLO HUMANO Y SOCIEDADES HUMANIZADAS



Publicación financiada y editada por:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Barquisimeto, estado Lara, Venezuela
Edición digitalizada
DEPÓSITO LEGAL No.: DC2025001934
ISBN: 978-980-281-264-6

CRÉDITOS

Arte de la portada: Dr. Victor Parra (*)
Diseño y diagramación: Dra. Irma Morantes
UPEL-IPB, Venezuela

(*) Doctor en educación con amplia experiencia en el ámbito tanto de la docencia como en las artes, y especialmente en las artes gráficas desde el diseño, la ilustración, hasta la impresión, postproducción, fotografía, video, marketing y publicidad. Ha participado en exposiciones colectivas e individuales.



Autoridades Universitarias



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)

RECTOR

DR. RAÚL LÓPEZ SAYAGO

VICERRECTORADO DE DOCENCIA

DRA. DORIS PÉREZ BARRIENTOS

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DRA. MORAIMA ESTÉVEZ

VICERRECTORA DE EXTENSIÓN

DRA. MARÍA TERESA CENTENO

SECRETARÍA

DRA. NILVA LIUVAL DE TOVAR



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO (IPB)

DIRECTOR DECANO

DR. NELSON SILVA

SUBDIRECTORA DE DOCENCIA (E)

DRA. MARÍA ELENA MÉNDEZ

SUBDIRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DRA. MERCEDES MORAIMA

CAMPOS

SUBDIRECTOR DE EXTENSIÓN

DR. OSCAR CHAPMAN

SECRETARÍA (E)

DRA. NORELVIS SATURNINI

Comité Editorial

DIRECTORA

DRA. YARINES PERDOMO

DIRECTORA EDITOR

DRA. IRMA MORANTES

EDITORAS ASISTENTES

DRA. KARLA FLORES

DRA. ANY MONTERO

COORDINADORA DE ARBITRAJE

DRA. ANY MONTERO

REVISIÓN DE GRAMÁTICA Y ESTILO

DRA. MARIA RODRÍGUEZ

MAGÍSTER HAXELYM CASTILLO

TRADUCCIÓN

DR. GERARDO CORBO

MAGÍSTER HELEN ESPINOZA

ASESOR TÉCNICO

DR. ALEJANDRO CAMPOS



Autores

Capítulo			
1	Prado Pérez, José Rafael	Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela	ORCID: ID-0000-0003-2236-510X jprado@uney.edu.ve
	Arellano Martínez, José Asdrúbal	Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela	ORCID: 0000-0001-9208-3074 Jaamco2@gmail.com
	González Castillo, Alexy Antonio	Núcleo Universitario "Dr. Ángel Gallego Ortiz" Universidad de Los Andes Tovar Estado Mérida, Venezuela	ORCID: 00000-004-2438.622X alexYGONZALEZCASTILLO@gmail.com
2	Paradas Pérez, Luís Alberto	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico "Luís Beltrán Prieto Figueroa", Barquisimeto. Venezuela	ORCID: 0009-0007-0991-3227 luisparadas15@gmail.com
3	García Ferrer, Donaldo José	Universidad del Zulia, Venezuela	ORCID: 0009-0003-8930-3920 donaldogf@gmail.com
	Delgado Jiménez, Ángel Agustín	Universidad del Zulia, Venezuela	ORCID: 0009-0001-3876-7763 adelgado95@gmail.com
	González Romero, Endri Alfonso	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Núcleo Zulia, Venezuela	ORCID: 0009-0007-6194-2981 alfonsogr1976@hotmail.com
	Swiggers, Gisela	Universidad del Zulia, Venezuela	ORCID: 0009-0005-4034-2755 giselaswiggers14@gmail.com
4	Arroyo, Ana Milena	Universidad de Cundinamarca, Colombia	ORCID: 0000-0002-8163-902X aarroyo@ucundinamarca.edu.co
	Herrera Pira, Nasly Stella	Universidad de Cundinamarca, Colombia	ORCID: 0000-0002-8421-2312 n_herrera@ucundinamarca.edu.co
	Moreno Gutiérrez, Adriana Patricia	Universidad de Cundinamarca, Colombia	ORCID: 0000-0001-7752-1347 apmoreno@ucundinamarca.edu.co
	Palomino Amador, Alexandra Ivon	Universidad de Cundinamarca, Colombia	ORCID: 0009-0000-5101-8620 apalomino@ucundinamarca.edu.co
	Orrego Noreña, Jhon Fredy	Universidad de Caldas, Colombia	ORCID: 0000-0002-4914-5636 fredy.orrego@ucaldas.edu.co

5	Angulo, Anjeilly	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela	ORCID: 0009-0008-4323-564X anjeangulo@gmail.com
6	Gámez López, Daniela Milet	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela	ORCID: 0009-0007-4908-5569 danielasgamezl@gmail.com
	Alvarado Mendoza, Nichol José	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela	ORCID: 0000-0002-1453-712X nichol.alvarado.ipb@upel.edu.ve
	Villarreal Torres, Milibeth Josefina	Universidad del Alba, Chile	ORCID: 0000-0003-4847-251X Milibeth.villarreal@udalba.cl
7	González Ortega, Johana Carolina	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela	ORCID 0009-0006-3955-6526 gojohanacarolina@gmail.com
8	González Galíndez, Eliana Joselit	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa de Barquisimeto, Venezuela	ORCID: 0009-0004-5845-6868 lianajgonzalezg@gmail.com
9	Ocampo González, Aldo	Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile	ORCID: 0000-0002-6654-8269 aldo.ocampo@celei.cl
10	Ocampo González, Aldo	Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile	ORCID: 0000-0002-6654-8269 aldo.ocampo@celei.cl
11	Hernández Echeverría, Mariangela del Carmen	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela	ORCID: 0009-0003-7311-8229 marianhernandeze@gmail.com
12	Castillo Rodríguez, Nellys Marisol	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto-Venezuela	ORCID: 0000-0001-5771-2824 cnellysm@gmail.com



Contenido

	Pág.
Prólogo	10
Capítulo 1	
EDUCAR PARA LA ERA PLANETARIA EN LA UNIDAD Y LA DIVERSIDAD HUMANA	12
Capítulo 2	
EL ESPACIO SOCIAL COMO CATEGORÍA INTERPRETATIVA, ANALÍTICA Y CONTEXTUAL	29
Capítulo 3	
EXPANSIÓN DEL LÉXICO DISCIPLINAR EN WAYUUNAIKI: MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA PILOTO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	47
Capítulo 4	
APORTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTA PEDAGÓGICA	73
Capítulo 5	
VULNERABILIDAD Y DIVERSIDAD EN CRISIS MUNDIAL: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN VENEZUELA	96
Capítulo 6	
GESTIÓN CURRICULAR PARA LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA TODOS	112
Capítulo 7	
ALTERIDAD Y DESAFÍOS EDUCATIVOS EN LA SALUD MENTAL DE MUJERES LESBIANAS: UN CONTEXTO ADVERSO	132
Capítulo 8	
EL LIDERAZGO FEMENINO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO VENEZOLANO: UNA MIRADA DESDE LA DIVERSIDAD	148

Capítulo 9	162
NOMADISMOS VISUALES, UN ARCHIPIÉLAGO DE IMAGÉTICO. EL ESTUDIO DE LAS IMÁGENES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Capítulo 10	
EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA ONTOLOGÍA ORTOPÉDICA DISFRAZADA DE HETEROGENEIDAD/MULTIPLICIDAD	192
Capítulo 11	
EDUCACIÓN BLEND Y LAS COMPETENCIAS HUMANIZADAS DIGITALIZADAS: ACTUALIZACIÓN DEL EJE TIC DE LA UPEL	209
Capítulo 12	
RESIGNIFICAR LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR: OPORTUNIDADES PARA LA SUPERACIÓN DEL MODELO TALLA ÚNICA	236



Prólogo

Educación en la diversidad humana no es un acto neutro ni espontáneo, sino un compromiso profundo con la transformación ética de la escuela y la sociedad. Este libro colectivo se inscribe en ese horizonte reflexivo, político y pedagógico, donde la alteridad, la inclusión, el reconocimiento y la justicia social se erigen como principios que interpelan la praxis educativa en contextos contemporáneos. No se trata solo de dar cabida a las diferencias, sino de problematizar el modo en que se ha construido históricamente la exclusión bajo criterios normativos, biologicistas o funcionales, que han invisibilizado las voces de quienes no encajan en los moldes de la escuela tradicional.

*Este texto emerge desde una mirada epistemológica plural, crítica e inclusiva, enraizada en las **pedagogías otras**, las que germinan desde el sur, desde las corporalidades disidentes, desde las memorias silenciadas y desde los territorios que claman por una educación digna, sensible y transformadora. Se inspira en el pensamiento decolonial, en la **altersofía** como filosofía del encuentro con el otro y en la ética del cuidado, la ternura y la hospitalidad. Tales postulados coinciden con lo planteado por la **UNESCO en su Replanteamiento de la Educación (2021)**, que convoca a construir futuros justos, sostenibles y solidarios, donde la educación forme seres humanos íntegros, conscientes de su rol en la transformación social.*

*Desde una perspectiva **axiológica**, esta obra apuesta por una pedagogía que dignifica, que reconoce la vulnerabilidad como potencia, y que valora la diversidad no como déficit, sino como riqueza. La escuela, entonces, debe dejar de ser el espacio que normaliza y estandariza, para convertirse en lugar de encuentro, de diálogo y de reconocimiento mutuo. Educar en la diversidad implica también cuestionar los dispositivos de exclusión,*

desmantelar las jerarquías del saber único y abrirse a nuevas formas de conocimiento situadas, corporizadas y contextuales.

Los capítulos aquí reunidos dan cuenta de múltiples formas de habitar y pensar la diversidad: desde la educación física inclusiva hasta las representaciones visuales de la discapacidad, desde la gestión curricular hasta el liderazgo femenino, desde la tecnología como herramienta humanizante hasta la ética del cuidado en la atención a las personas con discapacidad. Cada autor y autora invita a leer la diferencia no como obstáculo, sino como posibilidad de reinención pedagógica.

*Este libro no es un punto de llegada, sino **el inicio de un camino colectivo hacia una pedagogía que abrace la diferencia como núcleo de lo humano.** Nace en el seno de la **Maestría en Diversidad Humana de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB)**, la Universidad de los Maestros, como fruto del diálogo académico, la práctica comprometida y la reflexión situada. En esta casa formadora de docentes se sostiene el legado ético de educar desde y para la humanidad, tal como lo expresó con lucidez **Luis Beltrán Prieto Figueroa**:*

“Educar es, por encima de todo, formar una conciencia, crear un espíritu, señalar un rumbo...” (Principios generales de la educación, ca. 1984)

Este prólogo es una invitación a sumarse a esa ruta, a pensar la escuela no como espacio de control, sino como territorio de emancipación y de afecto. Que este libro sea una herramienta viva, un acto de resistencia y un faro para quienes creen que otra educación —más humana, más justa, más sensible— es posible y urgente.

Dra. María Rodríguez

CAPÍTULO 1

**EDUCAR PARA LA ERA PLANETARIA
EN LA UNIDAD Y LA DIVERSIDAD
HUMANA**

**EDUCATE IN THIS PLANETARY ERA FOR
UNITY AND HUMAN DIVERSITY**



Prado Pérez, José Rafael

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela
jprado@uney.edu.ve
ORCID: ID-0000-0003-2236-510X

Arellano Martínez, José Asdrúbal

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela
Jaamco2@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9208-3074

González Castillo, Alexy Antonio

Núcleo Universitario "Dr. Ángel Gallego Ortiz"
Universidad de Los Andes Tovar Estado Mérida, Venezuela
alexygonzalezcastillo@gmail.com
ORCID: 00000-004-2438.622X

RESUMEN

El presente trabajo pretende acercarse a nuevos criterios y posturas sobre la educación en este siglo, con un enfoque en la unidad y la diversidad humana. Para ello, se realizó un análisis de investigaciones que sirven como cimiento para una nueva narrativa científica, fundada en un pensamiento trascendente desde estas categorías de estudio. Este enfoque implica asumir una actitud cosmovisionaria, indispensable para analizar desde un espíritu libre, problematizador y desafiante, pero a la vez abierto a las múltiples conexiones de los saberes. Estas conexiones provienen de una educación orientada hacia la unidad, la inclusión y la diversidad humana en este siglo, vista como una oportunidad para construir una narrativa científica que integre aspectos esenciales de las teorías y posturas epistémicas sobre cómo educar en la unidad y la diversidad humana, desde una perspectiva inclusiva, compleja y transdisciplinar.

Palabras clave: Educar, era planetaria, complejidad, inclusión, diversidad

ABSTRACT

The present work aims to approach new criteria and positions on educating in this planetary era for human unity and diversity. For this purpose, an analysis of the research was carried out as the foundation of a new scientific narrative based on transcendent thought, from these categories of study, which implies assuming a worldview attitude essential for analysis from a free, problematizing and challenging spirit, but open to the multiple connections of knowledge coming from an education for unity, inclusion and human diversity for this new century, as an opportunity for the construction of a scientific narrative that integrates the primary aspects of the theories and epistemic positions of how to educate in human unity and diversity from an inclusive, complex and transdisciplinary perspective.

Keywords: Educate planetary era, complexity, diversity.

Introducción

La inclusión social y educativa no es otra cosa según lo señala Ocampo (2015), un proyecto político y ciudadano que indaga aquellos mecanismos alternarnos que de una u otra forma respondan a los cambios socio-históricos, culturales, socio-políticos y económicos de este nuevo siglo XXI. Para este autor, la educación inclusiva requiere de una orientación a la re-construcción de las bases vigentes de la pedagogía y de la educación.

Por ello, se indica que los últimos años del nuevo milenio han sido claves para comprender la necesidad de actualizar continuamente todos los campos de la ciencia educativa. Este hecho, ampliamente enunciado en la literatura científica especializada, ha dado lugar a discusiones cada vez más complejas, aunque en ocasiones omite los temas clave que afectan el desarrollo oportuno de la pedagogía en este siglo y su avance en Latinoamérica y a esta realidad no escapa el tema de la inclusión.

De estos planteamientos, Ocampo (2015) señala que, en la actualidad, existe una imperiosa necesidad de analizar toda la fundamentación vigente con el objetivo de elaborar una nueva narrativa que sea, por supuesto, más acorde con las grandes transformaciones sociales. Estas transformaciones buscan construir un andamiaje social, cultural, político y educativo de gran relevancia. Por ello, es importante comprender que la educación inclusiva no es simplemente un “retoque” a los fundamentos de la ciencia educativa en este nuevo siglo, sino un proyecto destinado a reformar el carácter fundacional de las políticas inclusivas.

En este sentido Bergel (2015), Duk, Cisternas y Ramos (2019), coinciden en explicar que la inclusión es ante todo un requisito fundamental para garantizar una educación democrática que responda a la emergencia de nuevas formas de ciudadanía. Asimismo, estos autores convergen demostrando que los argumentos sobre el carácter inclusivo de la sociedad y de sus sistemas educativos, no son otra cosa que, evidenciar el inicio de un acumulado de transformaciones en todos los campos de la sociedad. En síntesis, gracias a los argumentos inclusivos se están movilizand o un conjunto de cambios significativos que permitan la emergencia de nuevos proyectos ciudadanos y políticos amparados en los principios de la ética del encuentro, la totalidad y lo humano.

Sin duda, según lo plantea Ocampo (2015), estas transformaciones deben enfocarse en la construcción de nuevos elementos que permitan, de manera constante, convivir tanto en la institución educativa como en la sociedad actual. Es decir, se trata de crear nuevos espacios y *maneras de convivencia*. En este sentido, re-crear la educación inclusiva en el contexto educativo actual requiere, necesariamente, entrelazar las transformaciones y actualizaciones que posibiliten la creación y garantía del conocimiento en la ciencia educativa del mundo contemporáneo.

Concebir entonces la educación inclusiva en términos de transformación y actualización, es poder cristalizar ese basto y complejo sistema ecológico de saberes, métodos, objetos, discursos, territorios, sujetos, influencias y teorías, las que consecutivamente, van a someterse a un proceso científico para el nuevo cambio, esto busca indiscutiblemente producir nuevos conceptos, saberes y herramientas metodológicas coherentes que permitan tener autenticidad en el objeto y los dilemas de actualidad. De allí que, todo se constituya en un saber y aprendizaje permanente, con el movimiento y cambio necesario, demandando otras formas de pensar y practicar la educación. (Ocampo, 2015)

En otras palabras, hablar de educación inclusiva es referirse, en realidad, a la educación del siglo XXI. Por esta razón, es necesario protegerla y cuidarla, entendiendo en profundidad su auténtico significado, que implica hacer educación mediante la construcción continua de justicia educativa. Este enfoque no solo debe ser comprendido, sino también defendido por todos los actores involucrados, ya que su verdadero sentido radica en la responsabilidad compartida de garantizar una educación justa y accesible para todos. Sin embargo, el éxito de este proceso no depende únicamente de la comprensión de las nuevas concepciones, políticas y transformaciones que se están llevando a cabo. Es necesario, además, que exista la convicción de toda la sociedad, de la comunidad educativa, de los directivos con su capacidad de trabajo y gestión, y, por supuesto, de los docentes.

De estos últimos se requieren los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y una cultura de trabajo colaborativo. Igualmente, la familia desempeña un papel crucial, demostrando su compromiso y dedicación en la formación de sus hijos, aportando a la tarea de incluirlos en la vida cotidiana. Todo lo mencionado se fundamenta en el enfoque de una educación inclusiva que

promueva la diversidad, la equidad, el pensamiento complejo y el respeto por lo humano, asegurando que todos los estudiantes, sin excepción, reciban una enseñanza integral, ya sea en un grupo de clase o en una institución en general.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje tendrá éxito en la medida que cada docente adecue su intervención para que responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos particulares de aprender, así como la equidad que se pueda manifestar en un grupo.

Para atender la inclusión, se tiene que ir más allá del perfil funcional para arribar a modelos que hagan posible la comprensión de una educación más integral y más humana, el planteamiento actual acerca de la responsabilidad de formar en una educación en y para la inclusión, la diversidad y la equidad, requiere de una nueva concepción que considere la incorporación de competencias en cuanto a conocimientos socialmente significativos que responda a una realidad socio educativa con seres diversos por su propia naturaleza.

Por su parte, en la formación actual de los educadores, se observa ausencia de una propuesta que albergue la construcción de una teoría de la inclusión, que en la arquitectura de saberes pedagógicos (gestión del currículo, composición de climas de aprendizaje, repertorio didáctico y sistemas evaluativos) atienda a la totalidad de ciudadanos, sintetizados bajo el reconocimiento de reducir la opresión y la exclusión que los condiciona. (Ocampo, 2015)

Por otro lado, Morín, Ciurana y Motta (2001), centran su discurso en demostrar cómo, al pertenecer al género humano y al planeta tierra, se debe tener específica unidad, pero a la vez la diversidad, lo cual, es aparentemente una incongruencia. Esto significa, que somos seres con miles de aspectos en común, pero dentro de esas mismas cosas que nos hacen iguales, hay un sin número de elementos que marcan por supuesto diferencias.

Ante lo señalado en el párrafo anterior, se hace notar que esto es precisamente lo que ha engrandecido y enriquecido al ser humano, las diferencias dentro de nuestra uniformidad.

Morín et al. (2001) expone lo vital que es tener claros estos conceptos de variedad dentro de la unidad para que seamos seres integrales y, además la necesidad de aplicar en la enseñanza este tipo de pensamiento en dos planos

para ayudar a los jóvenes a desarrollar una mentalidad abierta, integradora, compleja, capaz de analizar y juzgar, de crear e investigar. También que, pese a la volatilidad del espíritu humano, pese a las emociones, deseos, odios y locuras, el hombre ha podido desarrollarse y aplicar a la vez, el raciocinio, la inteligencia, la medida, el autodomínio y la integralidad.

En consecuencia, todos estos factores han contribuido al desarrollo de la vida humana en el universo tal como lo conocemos. Por ello, comprender la vida en el planeta Tierra implica reconocer su unidad dentro de la diversidad y su diversidad dentro de la unidad. Así, debemos concebir que el destino de los individuos está intrínsecamente ligado al destino de la especie humana. Este entrelazamiento refleja la conexión inseparable entre el destino individual y el social, como ciudadanos de un mismo mundo.

Desarrollo

Es por ello que, profundizando en la temática, se plantea entonces, que desde el paradigma de los procesos complejos se permite pensar y hacer sobre la educación para la inclusión hoy, la cual está atravesando, una etapa de profundos cambios tanto en las concepciones teóricas como en las dimensiones metodológicas y prácticas. Entonces la mirada compleja de la realidad, implica concebir la misma como la resultante de distintas fuerzas que tienen múltiples fuentes y que se ejercen en variadas direcciones.

Se hace necesario para superar estos obstáculos que se permita asumir una actitud reflexiva y pensar como docentes, desenmascarar los grandes mitos que impiden ver al otro no como un ser abstracto prisionero de sus déficits, sino como un ser humano completo, obligándonos como educadores hacia nuevas posturas que nos permitan la búsqueda de metodologías y paradigmas para el desarrollo integral e inclusivo de las personas. Esto es, permitir la comprensión de diversas personas y desde la formación inicial, aprender a responder contextualmente a cada una de ellas, lo cual reduce la fuerte carga de los discursos clínicos en la educación, permitiéndonos poner atención sobre las condiciones que facilitan y/o potencian nuestro trabajo pedagógico

Morín et al. (2001), señalan que el conocimiento de la complejidad humana forma parte del conocimiento de la condición humana y, al mismo tiempo, este conocimiento nos inicia en la vida con seres complejos en situaciones complejas, es por esto, que la respuesta a la misma diversidad del ser humano

la escuela debe plantear un currículo abierto e inclusivo a las personas sin distinción de etnia, diversidad, enfermedad, religión o procedencia entre otros.

Ahora bien, desde el punto pedagógico, la educación para la diversidad humana, exige en la actualidad un cambio de paradigmas al respecto Machado y Perdomo (2018), plantean, que se exige un cambio profundo del modelo de la deficiencia, de lo médico y lo psicológico al paradigma educativo inclusivo, este último, reconoce a la persona con alguna discapacidad como un ser humano con gran valía y no como individuos enfermos.

En otras palabras, (Ocampo, 2015), indica que para darse esta construcción pedagógica se requiere por parte de los investigadores en el área cuestionar y desafiar las teorías vigentes que explican lo relacionado al ser humano y su proceso educativo. Si bien es cierto, la teoría de la complejidad para el tema educativo actual, debe tener necesariamente un abordaje transdisciplinario sobre temas cruciales y temas pendientes, ésta no tendrá mayor sentido en la medida que se permita a todos los ciudadanos, construir desde su vivir educativo una vida más vivible.

Por lo anteriormente señalado, podemos plantear que el paradigma de la complejidad abre la posibilidad de una nueva visión epistemológica sobre la diversidad humana, ya que es el camino para construir un mundo mejor, propiciando cambios necesarios para edificar una verdadera inclusión. Para ello, el proceso educativo debe propulsar el desarrollo de la personalidad del alumnado, la formación en el respeto a los derechos, la tolerancia, el rechazo a la discriminación, es concluyente, que la escuela actual debe encaminarse a cumplir una clara función social, inclusiva y educativa, favoreciendo el desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas. Sin duda, una escuela abierta, diversa y humana.

En consecuencia, un punto importante sobre lo que debemos reflexionar en este trabajo, es nuestro planteamiento sobre la urgente necesidad de la formación de profesionales competentes para afrontar tanto las potencialidades como las limitaciones de los estudiantes, se busca de esta manera, evitar que las instituciones educativas en general, laboren para una homogeneidad que no existe en las aulas. Es preciso un cambio de actitud para apreciar las competencias y no las incompetencias de las diversas personas.

La preparación universitaria para el futuro profesional no sólo en lo educativo sino en las diferentes áreas, una formación para el trabajo integral. Se requiere de mayores condiciones pedagógicas: currículum, didáctica y evaluación nuevas condiciones pedagógicas para este contexto, se rechaza lo viejo y se apuesta por un nuevo orden sobre todos los campos del ser y el saber (Ocampo, 2015).

Al respecto de lo anterior, Moreno (2018), señala que el factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. La educación inclusiva de hoy, no puede transformarse en la puesta en marcha de actividades sin que las estrategias de enseñanza aprendizaje sean las más adecuadas, y sin docentes comprometidos y competentes.

Desafortunadamente, todavía son muchos los docentes de educación superior que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos que se realizan por mejorar las competencias docentes de los profesionales vinculados a este tema, tienen que estar supeditada por una verdadera unión de factores que permitan comprender y facilitar el desarrollo de una práctica educativa cónsona al mundo actual.

Considera la autora, que este estudio es importante, en primer lugar, hay un interés por discutir la formación y profesionalización de los docentes en la educación inclusiva. En segundo lugar, tratar de identificar las competencias docentes hacia el modelo de educación inclusiva. Por último, referirse a las competencias que deben adquirir los profesionales en el sistema educativo.

Es necesario arriesgarse en la complejidad de una mirada que acepte la paradoja, esa que nos dice que, ciertamente el encierro existió y sigue existiendo en las instituciones educativas especiales o no. Por ello, la escuela es un lugar para educar, no solo la trasmisión del conocimiento, es aprender de manera compartida con los demás, y entre todos saber buscar las vías más expeditas para corregir o compensar la problemática que se plantea en clases no promoviendo el individualismo, la exclusión sino el trabajo cooperativo. Los docentes, tenemos la tarea de crear conciencia del trabajo grupal, sobre todo en el ámbito educativo, profundizando en los principios sociales universales para orientar y motivar la participación.

Carl Marx (1990), afirmaba que el hombre es un ser principalmente social por naturaleza y se desarrolla en ésta según las condiciones en las que lleve su existencia, gracias a las relaciones sociales que logre establecer; puede progresar y ser una persona activa que transforme y adecue la naturaleza, según lo desee para su beneficio.

Lo anterior, tiene relación directa por lo planteado por Prado (2023), en el sentido de que los estudiantes con discapacidad, son ante todo seres humanos, y esto permite un abordaje educativo desde una perspectiva ecológica, manteniendo una relación dinámica con todos los escenarios de la vida. Desde una perspectiva de la educación especial, los espacios de mayor relevancia para el desarrollo de las mismas, son la escuela, la familia y la comunidad. Esto significa que, como docentes, debemos buscar mucho más allá de las relaciones entre causas y estrategias de instrucción. Más bien, el paradigma ecológico insiste en reconocer la complejidad de los problemas relacionados con las personas que se perciben diferentes respecto a sus coetáneos.

Un aporte significativo a la discusión generada en este trabajo lo referimos, cuando se plantea que la educación para la diversidad humana en la postmodernidad, ha de sustituir el concepto de hombre máquina por aquel otro donde se recuperen los grados de complejidad que le son propios, refiriéndose ambas a la complejidad estructural de ser biológico, psicológico, sociológico y cultural y además su complejidad autopoética y dinámica, psicomotora, estética, cognitiva, afectiva, ética y espiritual una idea compleja de globalidad y unidad de cada ser humano. Hace imperiosa la necesidad proponer una nueva ingeniería para pensar y desarrollar la educación especial en el nuevo milenio

Es esta la posición de la nueva educación de este siglo XXI, se necesita de una especial atención la idea de prácticas diversas o alternativas en cuanto a la función de las desigualdades de origen, que propicien experiencias integradoras en empleo por supuesto de las distintas capacidades del ser humano.

Después del análisis en la obra de Morín, podemos decir que es sumamente urgente motivar la pronta aplicación de ideas. Esto hace muy necesario lo que será el nuevo paradigma de atención a la inclusión y diversidad humana. Solo esperemos que las personas que tienen el poder y la capacidad de cambiar las cosas, no tengan una mirada miope y puedan ver hacia adelante, insistimos en que la educación para este milenio en curso, debe sostenerse en currículos

abiertos que permitan educar al ser humano en las siguientes acciones: Autonomía en la toma de decisiones, planificar y responder creativamente ante este mundo cambiante, capacitación científica, criterios de calidad y desempeño, inclusión y autodisciplina entre otros.

Morín termina indicando que la educación debería incluir como algo esencial el examen y estudio de la complejidad humana que permita satisfacer las exigencias de la sociedad, esto no escapa a los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Además, manifiesta que esto permitiría tomar conciencia de la condición común a todos los seres humanos y de la aceptación de las variadas y necesarias diferencias entre los individuos. Todo esto contribuiría a generar en las mentes de los jóvenes el pensamiento complejo, la conciencia de que somos seres que nos pertenecemos unos a otros, que no podemos vivir aislados, sino en sociedad y eso requiere tolerancia y respeto entre nosotros mismos.

Hacer notar cómo compartimos muchas características que nos hacen hermanos, y a la vez cómo estas características nos hacen seres únicos que podemos aportar a la comunidad, a la condición humana, a la identidad terrenal, a la democracia, a los procesos inclusivos y la complejidad en el contexto de la ética del ser humano, esto no escapa por supuesto a la educación para la diversidad humana.

Por ello, que educar en esta era planetaria, permite comprender que vivimos en un tiempo en donde tenemos que exigirnos mucho y replantear nuestra forma de pensar, a dejar a un lado las antiguas concepciones y dando paso al pensamiento complejo, siendo este el camino para buscar nuevas soluciones en el ámbito social actual, parafraseando a Ocampo, se requiere el establecimiento de un nuevo campo de interés cada vez más transdisciplinario. No basta con estudiar el abordaje de las diferencias desde diversas perspectivas, sino que estudiar las diferencias restableciendo una mirada que les otorgue un lugar como ciudadanías e identidades complejas y dinámicas en un marco de igualdad también plural.

De manera que, la educación como elemento central que nos compete, es importante dejar atrás los esquemas de enseñanza en donde el profesor es el dueño de la verdad y los alumnos quedarse solo con lo aprendido por medio de él, los docentes debemos tener amor por lo que hacemos, tenemos la misión de

guiar a los estudiantes, a darles las pautas y valores necesarios durante el proceso, debemos estar predispuestos a extraer lo mejor de ellos, a tener interrogantes a exigir, a querer aprender cada vez más, a exigirles y demandarles el desarrollo de sus capacidades.

Surge, entonces, la necesidad de que la sociedad actual mantenga plena congruencia y adecuada adaptación a los saberes necesarios que plantea la obra de Morin. El autor señala que la formación de los maestros está desvinculada de la realidad, ya que sigue una educación que no satisface las exigencias del presente ni las del futuro en el ámbito educativo.

Para Morin et al. (2001), más allá del perfil estipulado por la normativa, es fundamental la preparación que los docentes deben tener para enfrentar los retos que se les presentan. En su obra, ofrece definiciones esclarecedoras sobre los saberes que deben plantearse y desarrollarse para que la sociedad esté en condiciones de afrontar las demandas impuestas por los nuevos tiempos. Esto es especialmente relevante para quienes se dedican a la noble labor de educar, con el fin de garantizar una educación y una sociedad inclusiva, como estrategia de re-significación social.

Igualmente afirma que tanto la unidad como la diversidad de todo lo humano, estudiado y analizado en sus múltiples aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturales, históricos y sociales, educativos es otro de los saberes, útil para enfrentar la desintegración de esa complejidad con una educación que le sea pertinente, enseñar la “condición humana” es la base del desarrollo social.

A partir de este siglo XXI se le reafirman al ser humano necesidades y problemas a resolver que le son comunes a todos los seres en la faz de la tierra, de ahí el saber acerca de la “identidad terrenal”. En lugar de contenidos no relevantes es urgente proceder a “enseñar las incertidumbres”, sabemos que la microfísica, la neurociencia, la termodinámica y la cosmología plantean cada día nuevos e inciertos caminos de comprender al hombre y su destino.

En consecuencia, la educación para la diversidad humana, estará sostenida en propiedades y estrategias del pensamiento que lo preparan para afrontar lo inesperado y lo incierto, para ir modificando su actuación y enfrentar los determinismos y las predicciones fijas. Sin comprensión del ser humano no sería posible la vida, sin “enseñar la comprensión”, como medio y fin de la comunicación y base firme de una educación para la paz, con la cual enfrentar

la incomunicación, el desajuste social y las incongruencias que a diario son observadas; es una acción útil y urgente la incorporación de este saber a los programas de estudio de la educación en nuestro país.

Como reflexión, quizás para destacar su papel rector en una educación para hoy y el futuro, está el educar con base en la “ética del género humano” (Morín et al., 2001 p. 113), imprescindible atención a una antropo-ética que considere el carácter ternario de la condición humana: individuo, sociedad y especie. Esta es la vía más apropiada para garantizar una educación que se aleje cada vez más de la educación excluyente e individualista en función de contenidos estáticos, no relevantes, no conscientes y no cooperativos.

La misión actual de la educación para esta nueva era, es fortalecer ciudadanos bien formados en cuanto a ser protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la edificación de una civilización mucho más inclusiva y participativa. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una mera función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en tarea fundamental para el desarrollo del ser humano, definitivamente, transformarse en una misión vital que transmita constantemente estrategias para la vida.

Educar en la era planetaria entonces, nos permite definitivamente, estructurar la formación que recibe el docente en su condición de formador de formadores, sólo así podemos como educadores asumir ese rol tan vital que se convierte definitivamente en la piedra angular del sistema educativo. Se justifica, además, en ese formador, el enriquecimiento y entrenamiento de su interioridad y de los procesos del pensamiento que le son propios y que sostienen su actuación docente en condiciones de calidad, pertinencia y congruencia con su alto rol.

Educar en esta era, conlleva a que tanto alumnos como docentes estén comprometidos, los maestros a impartir sus conocimientos de una forma responsable, inclusivo y acertado para llegar a los alumnos y nosotros a su vez formar un pensamiento crítico, ser ignorantes, pero con sed de aprender cada vez más.

La misión de la educación en el contexto de la era planetaria es dar a entender que la enseñanza, tiene que dejar de ser solamente una función y profesión para la vida, ésta definitivamente, debe convertirse en la misión fundamental que permita día la transmisión de las estrategias, se necesita como

lo expuso el filósofo Platón “deseo, placer, amor de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos”.

Volviendo a lo indicado, la educación para hoy y los tiempos venideros exige inmediatas adecuaciones entre la enseñanza que se imparte y las necesidades de una sociedad inclusiva. Una nueva Paideia surge para lograr las necesarias congruencias entre la formación que reciben las personas y las necesidades del individuo y los de la sociedad del momento; el docente, específicamente, es un elemento o un sujeto de primer orden en cualquier sistema educativo, dadas las interrelaciones que se crean entre este profesional y los jóvenes y adultos con los cuales interacciona.

Valdría la pena según Prado (2005) señalar que, ya se están dando las exigencias de una educación que se relacione con las necesidades de la sociedad actual, esa educación comienza por considerar dos aspectos principales, el primero de ellos tiene que ver con la formación que reciban los docentes y con el docente mismo. Ya se tiene precisión del papel de este en el desarrollo de un país, al efecto Cárdenas (2002) expresa el valor del docente al considerarlo la piedra angular del desarrollo de la educación,

Por su parte, el autor señala la necesidad de educar para la globalización lo cual viene a significar una educación amplia, integral, que le dé al ciudadano la oportunidad de dirigir su propio destino en conjunción con los otros y sobre todo que se forme como un ser crítico, amplio y consciente de sus realidades, obligaciones y de la necesidad que tiene, frente a la sociedad actual, de entender la educación como acompañante permanente de su paso por la vida. (Cárdenas, 2002)

A manera de cierre, consideramos que los nuevos profesionales universitarios, se manejen en todas las esferas sociales, laborales y familiares como un ser humano íntegro; con una alta conciencia ecológica e inclusiva, con paz, valor del conocimiento, solidaridad, justicia social, valor para la vida, a la libertad; que maneje una actitud positiva con él mismo, con la familia, con la sociedad y con sus estudiantes ante todo; con un amplio sentido de ética, disciplina, respeto, honestidad, espiritualidad y amabilidad.

Que sea capaz de reconocer sus debilidades como la avaricia, el ansia de poder, la envidia, el odio y logre corregirlas al momento oportuno. Adicionalmente que sea proactivo, creativo, eficaz y eficiente en la resolución

de los problemas de salud. Que sea consciente de las tradiciones y costumbres religiosas, familiares, regionales, nacionales y del mundo, para que su actitud frente a las diversas situaciones humanas esté acorde con el momento y las circunstancias en la que se encuentre el ser.

Así mismo, debe manejarse con las competencias apropiadas para comunicarse, para adquirir la información actualizada con el manejo adecuado de las nuevas tecnologías de informática y telecomunicaciones, para un eficiente, eficaz y preciso desempeño laboral. Con destrezas en su área de competencia y sobre todo las que se interrelacionan a su profesión. Son habilidades para pensar, para socializar y para un buen vivir. Debe tener siempre la significancia de los conocimientos adquiridos para un óptimo convivir en todos los ámbitos sociales para proporcionar y garantizar una mejor calidad de vida.

Sumado a esto, debe perseverar y ser indagador, abierto al cambio en lo científico, tecnológico con una visión sin fronteras y con miras a brindar un mejor bienestar social; que se esté en la búsqueda del saber y permanente aprendizaje. Con amplia curiosidad ante los fenómenos sociales, el porvenir, los fenómenos regionales, nacionales y mundiales. Quien investiga y cuestiona conocimientos, los adquiere, los comparte, los construye y precisa de estar siempre presto a la resolución de problemas de su vida personal, de su comunidad y sociedad en general, los cuales pudiesen repercutir inclusive a nivel mundial.

Reflexiones Finales

Como lo señala Perdomo (2023), en su artículo *“Formación inicial del docente desde el desarrollo humano y la filosofía de la diversidad”* menciona que las universidades formadoras de maestros, enfrentan el reto de formar docentes capaces de transformar su praxis pedagógica desde el reconocimiento del ser humano diferente a otros, con gran calidad y respeto por su dignidad humana.

La visión de la autora, permite sustentar que para abordar acciones humanizantes que permitan optimizar la formación de un nuevo profesional que responda a las exigencias humanas, complejas, ontocreativas y

transmoderna para el contexto educativo actual y por consiguiente de la sociedad venezolana se exige la formación de docentes participativos con auténtico cambio personal y profesional indispensable para el trabajo en equipo y colaborativo que permita generar los cambios necesarios para un accionar investigativo significativo.

Así pues, la calidad de la docencia inclusiva se configura cada vez más como una exigencia social y una necesidad institucional, por lo que trata de mejorar su actuación formativa investigativa al asumir protagonismo en la formación de profesionales con suficientes competencias académicas y comprometidas con la transformación de la realidad en que actúan, (Perdomo, citada); siendo ello el gran desafío que enfrenta la formación del docente desde los diferentes paradigmas entre ellos, el desarrollo humano, la complejidad y la ontocreatividad.

Como profesores universitarios formador de formadores, debemos otorgar el reconocimiento del otro, que permita además dar ese valor que se merece el individuo con discapacidad como un ser humano que merece el reconocimiento de todos al margen de sus diferencias. Entonces, como lo menciona (Perdomo, 2023), para que el profesor universitario pueda formar docentes en y para lo humano, debe apreciar la naturaleza del ser humano y allí está la reflexión del hacer, comenzando a valorar sus propias virtudes y aspectos a regenerar, como andamios para avivar su evolución humana, en el reconocer a los otros como diversos en sus costumbres, valores, creencias, necesidades y potencialidades entre otros.

Para Pérez (2015), la identificación del docente con esta esencia humana junto a la de los otros, en medio de una multiplicidad de espacios, le consentirá valorar los semblantes diversos, como compendios enriquecedores, para su renacer personal y profesional desde lo humano propiamente, además de sensible y diverso.

De acuerdo con la frase de esta prestigiosa investigadora de que una educación con rostro humano, que idea acciones educativas cimentadas en los principios del desarrollo humano, como impulso de las personas diversas, que requieren ser motivadas holísticamente para el auge de sus capacidades humanas, mediante la participación activa en los procesos que determinan sus vidas, merecen una educación como mejora de sus propias vidas.

Debe lograrse mediante un proceso investigativo sistemático centrado en el desarrollo humano, inclusivo, diverso y complejo, buscando procesos pedagógicos cónsonos con una ontocreatividad real por parte del docente. La diversidad humana, debe permitirle entonces al educador, obtener elementos activos sobre el estudiante frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje, es redimensionar la producción teórica, lo complejo, lo inclusivo, lo transdisciplinar, lo humano según (Pérez, 2015) se define todo esto como lo ontocreativo.

A nuestra manera de ver, se debe crear un nuevo paradigma de formación universitaria orientado a la formación integral inclusiva, con una contundente formación en el conocimiento científico, que permita desarrollar investigaciones desmitificadas y democratizadas destinadas a las transformaciones de las condiciones que determinen la calidad de vida de la personas con alguna discapacidad, esto sería fundamentalmente un logro en casi los primeros 25 años del siglo XXI, las reales transformaciones que permiten mejorar la calidad de vida de la población que presenta alguna condición especial.

Analizar desde estas posturas, entre el devenir como presente, y los que nos aguarda en los días por llegar, lo que la universidad se debe acrecentar en senderos del paradigma de lo complejo e inclusivo, que permita dar un giro a una forma de entender el mundo y, que desde hace más o menos cuatro centurias ha dominado el quehacer intelectual y humano de la transmodernidad.

Tomando lo señalado por (Prado, 2023), toda reflexión epistemológica transcompleja, necesariamente comporta el auto descubrimiento del mundo interior vital del ser humano y de los tesoros que llevamos por dentro. Es allí, donde moran las visiones, noemas, fantasmas y hasta demonios, pero fundamentalmente donde se asientan nuestros talentos ocultos, convicciones e ingenios para revelar siempre algo nuevo.

Es allí, en ese tesoro subrepticio donde habitan nuestras emociones, sentimientos de amor y fe, así como también todas las conciencias e inteligencias múltiples para desplazarnos mucho más allá de lo simple y disciplinar en la búsqueda sin término de la riqueza epistémica implicada en el *eidós* ontológico de la transcomplejidad. Entonces, desde la praxis investigativa

transcompleja, podemos visualizar tanto en los elementos ontológicos sensibles y demarcados del presente estudio, que debemos ir más allá, esto con la idea fundamental para elaborar nuevos materiales desde espacios e ideas emergentes y de ideas surrealista de situaciones ontológicas irreales, siempre iluminados por la ternura del creador.

Por ello, podemos decir que el existir encierra en sí mismo una complejidad que va más allá de una mera noción de vida, para internarse si se quiere en una dinámica que abarca en el investigador aristas, posturas, praxis y realidad. Analizar la relación desde la tecnociencia (ergo, desde la academia) entre el devenir como presente, y lo que nos aguarda en los días aún por llegar es lo que queremos desarrollar en nuestra labor como universitarios.

Ver con ojos de complejidad una problemática compleja como lo es la inclusión, la trae consigo la ventaja de no perdernos en los detalles en su brusco reduccionismo. Por otra parte, permite entretejer los hilos de unas diferencias individuales y contextuales, desde los propios antagonismos, de hallar soluciones, de avanzar y retroceder, de buscar las luces, pero también las sombras sin que esto represente un obstáculo en el método y sus consabidas ambivalencias.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), señala que la realidad social actual, nos permite ir descubriendo la necesidad de articular con fina precisión los cambios de una realidad social y planetaria divorciada de los actores de la vida, disminuida por completo de la noción de “humanidad” que desde la complejidad y la transcomplejidad podría erigirse como pieza clave de la existencia, y así cambie su afligido rostro. Estas líneas buscan, ir más allá de lo asumido como “verdad” para adentrarse a un paradigma emergente que permita hacer más humana a la sufrida sociedad. O poder expresar del propio Morín “humanizar el Ser” proceso fundamental para el crecimiento profesional e integral de la persona.

Reflexionar sobre educar para la era planetaria en la unidad y la diversidad humana" es reconocer que estamos en un momento histórico de convergencia global, donde la educación inclusiva debe ser transformadora y adaptativa, capaz de responder a los desafíos complejos de un mundo interconectado. Es subrayar la importancia de una educación que no solo prepare a las personas para el mundo laboral, sino que también las forme como ciudadanos

planetarios conscientes, capaces de contribuir a la construcción de un mundo más justo, sostenible y en armonía con la inclusión y la diversidad.

Así que educar para la era planetaria en la unidad y la diversidad humana, no es solo una necesidad, sino una urgencia. En un mundo donde los desafíos son cada vez más globales y complejos, la educación inclusiva, debe evolucionar para formar individuos capaces de navegar esta complejidad, comprometidos con la construcción de un futuro más sostenible, justo y pacífico. Este enfoque educativo no solo prepara a los estudiantes para un mundo globalizado, sino que también los empodera para ser agentes de cambio positivo, que entienden la importancia de la unidad en la diversidad y la inclusión y por supuesto comprometidos con el bienestar del planeta y de toda la humanidad.

Queremos para culminar, reseñar por ser de vital interés para este trabajo lo que trasmite la película *Sorry quien ganó el Oscar al mejor cortometraje*, el mensaje para la sociedad actual es que tenemos que aprender no sólo el papel de lo que es un ser humano sino a verdaderamente “*ser humanos*”, en este corto se menciona la palabra “overload” cuyo significado entre otros, es por encima ejemplo un elevador o ascensor, se refiere a la capacidad bien sea de carga o sobrecarga y en las personas representa su actitud, el compromiso, el deber, la contribución o la empatía.

En este cortometraje se resalta el egoísmo o inanición de los grupos, por ello, la persona con más sentido humanitario, debe en definitiva tomar las decisiones que beneficien a grupos o personas con un real compromiso hacia ese ser humano. De allí, su importancia de que realmente debemos como docentes, ser protagonistas de verdaderos cambios y podamos contribuir a mejorar la sociedad en la que vivimos.

Referencias

- Bergel, S. (2015). *Diez años de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Rev. Bioética. vol. 23 no.3.pp. 24-32. Brasilia sept. /dic. 2015. <https://doi.org/10.1590/1983-80422015233081>.
- Carl Marx (1990). *El capital: crítica de la economía política*. México: Siglo XXI Editores, 1990.
- Cárdenas, J. (2002). *La visión contemporánea de la educación especial*. Editorial Gynos. Barcelona España.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). *Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos*

- Desafíos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13 (2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Machado, V., & Perdomo, Y. (2018). *Inclusión educativa del estudiante sordo en la educación superior: Una Cosmovisión Pedagógica Holística*. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 22(1), 4-26. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v22i1.35>
- Morín, M. Ciurana, E. Motta, R. (2001). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedica. Barcelona España.
- Ocampo, A (2015). *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva. Perspectivas críticas*. Cuadernos de Educación Inclusiva. Chile: CELEI. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/5>.
- Ocampo, A (2015). *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI, Cartografía para Modernizar el Enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva. Chile: CELEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación 2030 Declaración d'Incheon y Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (Proyecto final para adopción)*. Corea: UNESCO.
- Pérez, E. (2015). *La pedagogía que vendrá*. Editorial Trinchera. Caracas.
- Perdomo, Y. (2023). *Pedagogía de lo humano: Enseñar desde el corazón para la vida*. Trabajo de Ascenso presentado como requisito parcial para optar a la Categoría Docente de Titular. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Prado, J. (2023). *La Transdisciplinariedad, el holismo y el neohumanismo en la Formación Integral de Nuevos Profesionales*, Talleres Gráficos Universitarios Universidad de Los Andes Mérida. Venezuela 2da Edición. Coautor.
- Prado, J. (2005). *Hacia un modelo teórico interpretativo fundamentado en los principios de la diversidad y equidad para una gestión docente de Calidad en la educación física en la modalidad de educación especial*. Tesis doctoral publicada. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá, Panamá.

CAPÍTULO 2

**EL ESPACIO SOCIAL COMO CATEGORÍA
INTERPRETATIVA, ANALÍTICA Y
CONTEXTUAL**

**THE SOCIAL SPACE AS AN
INTERPRETIVE, ANALYTICAL, AND
CONTEXTUAL CATEGORY**



Luís Alberto Paradas Pérez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico “Luís Beltrán Prieto Figueroa”, Barquisimeto. Venezuela
luisparadas15@gmail.com
ORCID: 0009-0007-0991-3227

RESUMEN

El artículo que se presenta a continuación, es el resultado de la frecuente interacción entre el Centro de Investigación Contexto y Praxis Socio Educativa (CICPSE) como ente de investigación con la maestría en Diversidad Humana como instancia de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), sede de Barquisimeto, que es el Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (IPB). Es así como se detectó la necesidad de abordar con detenimiento una categoría cognitiva que ha irrumpido con gran fuerza y que se emplea con frecuencia, sobre la cual hace falta aportes que promuevan discusión y debate: El Espacio Social. De manera que, para iniciar ese debate, se consideró el espacio social postmoderno, su proceso conformativo, caracterización, los postulados clásicos que sobre el tema ha sostenido la sociología así como el agregado emergente. Prosigue con su condición de categoría interpretativa para lo cual se incorpora percepción humana y representaciones, como también el papel de la mente y la otredad. Luego se trabaja su papel analítico donde entran, la condición del ser, el nuevo humanismo, apertura y retos, tanto de la subjetividad como del Transhumanismo. Continúan consideraciones del espacio como categoría contextual, lo cual dio entrada al ciberespacio, la construcción de una nueva geografía, cotidianidad e inteligencia artificial, hasta proponer elementos distintivos. Constituye un novedoso aporte con ideas concretas que además busca proseguir la discusión.

Descriptores: Espacio Social, nuevo humanismo, ciberespacio, elementos distintivos.

ABSTRACT

The following article results from the continuous interaction between the *Centro de Investigación Contexto y Praxis Socio Educativa* (CICPSE) as a research entity and the Master's Program in Human Diversity at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Barquisimeto campus, *Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”* (IPB). This collaboration identified the need to examine in depth a cognitive category that has gained remarkable prominence and is frequently used yet insufficiently discussed: the concept of *Social Space*. To initiate this debate, the study explores the postmodern social space—its formation process, characterization, and the classical sociological postulates that have shaped its understanding—while incorporating emerging perspectives. It then addresses its interpretive function by integrating human perception, representation, and the roles of the mind and otherness. The article further develops its analytical role, discussing the condition of being, the emergence of a new humanism, and the challenges of subjectivity and transhumanism. Finally, it considers the social space as a contextual category, incorporating cyberspace, new geographic constructions, everyday life, and artificial intelligence, and proposes distinctive elements for further reflection. This study represents an innovative contribution that offers concrete ideas and invites ongoing debate on the evolving nature of social space.

Keywords: social space; new humanism; cyberspace; distinctive elements.

Introducción

El estudio sobre el espacio, como categoría cognitiva se remonta a la antigüedad, ya que fueron los griegos quienes hicieron sustanciosos aportes sobre el asunto, desplegando así una profunda filosofía que permeó con el tiempo a toda la cultura occidental. Con el transcurrir del tiempo se han forjado diversos criterios y aplicaciones, así como campos del saber humano que lo abordan, entre ellos matemática, geometría, física, astronomía, antropología, geografía y sociología.

Avanzada la tercera década del siglo XXI, se aprecia una modificación en la manera de pensar y valorar, que estuvo centrada en concebir a la realidad, de acuerdo a Mujica et al (2013) “...por su estatuto físico, material y tangible” (p. 69), todo esto, en clara referencia a Heidegger, porque se ha dado la integración de las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas conjuntamente a los pensamientos y la reflexión.

Tales consideraciones son abordadas a profundidad por Braidotti (2015) para quien se ha llegado más lejos, aún al consolidarse un antihumanismo, que consiste en “desconectar el agente humano de su posición universalista, reclamándolo a rendir cuentas” (p. 35). Dicha autora llega a proponer el Posthumanismo crítico, surgido de la confluencia de planteamientos provenientes de diferentes campos del conocimiento: filosofía, historia, estudios culturales y ciencias humanas.

Esta circunstancia no ha escapado la concepción de un espacio físico, medible y material que ha caído en el ámbito de la simbiosis de las lógicas digitales y analógicas, una consideración ya propuesta por Edgar Morín a inicios del siglo XXI, en concreto el año 2000, para dar paso al criterio de que lo material es una parte pero no lo es todo, donde no hay una sino varias distancias, ya que conecta lo individual y doméstico con la virtualidad y la globalización.

Puesto que la noción del espacio denominado “social” no se refiere a su proceso histórico de conformación como lo manejan las escuelas de pensamiento marxista en diversas disciplinas, se requiere aclarar como ha ocurrido esto:

- Es objeto de la integración del conocimiento científico con las prácticas sociales.
- Se alejó del intento de instituir una verdad cerrada.
- Demanda modelos de interpretación, distintos al de causa-efecto, entre otros, como la dependencia de lo humano a la técnica, la Panhumanidad, Biosociedad, Biociudadanía, formas no humanas de conciencia moral, asomados por Braidotti (2015) y que constituyen una globalidad.
- Propició el distanciamiento del sentido único.
- Ha promovido el humanismo transdisciplinar como lo refiere Almarza (2003) al tomar en cuenta al físico Nicolescu (2002) et al, porque busca “...formar lazos de unión entre los resultados de las diferentes disciplinas (... con aquello que está...) entre, a través y más allá del ser humano.” (p. 2).

En consideración a lo expuesto, en el artículo que se presenta a continuación, se destina el primer punto a un debate sobre el espacio social postmoderno. Se prosigue al considerar su condición de categoría interpretativa en el discurso, de ahí se pasa a examinar el papel que puede tener como categoría utilizable en el análisis circunstancial, y finalmente, se dan consideraciones sobre su empleo en realidades contextuales específicas. Su finalidad es fomentar la discusión y el debate sobre un tema emergente y actual que demanda aportes desde la academia.

Debate sobre el Espacio Social Postmoderno

Se ha conformado una modalidad algo reciente para referirse al espacio, al cual se ha denominado “social”. Es novedosa por cuanto subyace en el pensamiento de cada sujeto y de los diversos grupos humanos, puesto que ha emergido en la convivencia social, en el escenario donde cada ser humano vive, crece y forja su vocabulario, se vincula con parientes, vecinos y compañeros de escuela, realiza juegos y prácticas deportivas, asiste a su templo, al cine. Allí fue donde aprendió a hablar, leer, escribir y sus operaciones numéricas básicas, donde oye radio y ve televisión, comparte redes sociales y trama su diario accionar, pero sobre todo, manifiesta la interacción que hay entre los seres humanos. Ese entretejido de vínculos, no es otro que, el espacio social.

Este referido espacio carece de leyes sociales puesto que opera es con la espontaneidad, cuyos miembros se relacionan como partes y también como un todo. No obstante, han aparecido ciertas normas recientes en el uso y participación de las redes, el caso de prohibir las ofensas, vocabulario obsceno y el spam a través algoritmos que emplean la sana convivencia. No hay una distancia sino infinidad de distancias en el referido entretejido de las relaciones humanas, verdaderas y complejas redes. Este espacio expresa una mundialización que se inicia como evidencia en la cotidianidad de los espacios domésticos a través de la tecnología comunicacional. En ese espacio coexisten y se combinan, realidad, actualidad y virtualidad.

Aunque parte de criterios individuales que emergen al reflejar variaciones bioquímicas y fisiológicas que se evidencian en la personalidad y el temperamento, llegan a cruzarse con el de otros sujetos y así deja de ser individual o personal y pasa a ser grupal y hasta colectivo o social. Eso refleja un cambio sin precedentes, un pensamiento posthumano, al decir de Braidotti (2015) “una posición para regular la relación articulada entre humanos y máquinas inteligentes” (p. 121), que día a día se posicionan como ordenadoras y transmisoras de infinidad de campos y actividades, que van desde escenarios complejos y científicos hasta simples comunicaciones cotidianas y que recorren el planeta entero.

En esta connotación de espacio, cobran relevancia las opiniones, como si se tratase de grupos, es el caso de: edad, preferencia sexual, etnia, patología (de acuerdo a la tipología), religión, preferencia política, o nivel cultural. Tal comportamiento concuerda con un concepto de Zoe, término propuesto por Braidotti (2015), el cual se refiere a “una fuerza transversal que corta y vuelve a zurcir especies, dominios y categorías precedentemente separadas” (p.77).

También opinan los profesionales, en cualquier área, pero sobre todo aquellos que trabajan con el espacio, ya sean: geógrafos, sociólogos, antropólogos, arquitectos, profesores, médicos, abogados, y otros; como, los servidores sociales (caso de militares, comerciantes y hombres de negocios), al igual que los artistas: músicos, pintores, escultores. También el hombre sencillo. Tal amplitud obedece a una “reacción positiva de las teorías sociales y culturales ante los grandes desarrollos hechos por las ciencias” (Braidotti, 2015, p.77).

Habría muchas maneras de generar esos grupos sociales, por ejemplo su procedencia ambiental: desde selvas, bosques, sabanas, llanuras, desiertos, valles, montañas, islas, costas, ciudades, campos, aunque las grandes receptoras siempre serán, hoy en día, las grandes ciudades y los complejos económicos de envergadura. El espacio social ha permitido rescatar las opiniones y puntos de vista de las personas anónimas o cuyo papel era prácticamente desconocido. Al considerar el espacio social se pueden y deben tomar en cuenta representaciones, deseos, afectos e imaginación, aspectos de la subjetividad humana antes desdeñados.

Esta concepción de espacio establece que lo material es una parte pero no lo es todo, eso lo diferencia sustancialmente de otros enfoques espaciales. Es así como Tuan (2007, p.13) considera vital tomar en cuenta a la actitud del individuo como “...una perspectiva cultural, una postura que se toma con respecto al mundo”, es decir, le agrega la visión del mundo o cosmovisión constituida por cada individuo con infinidad de factores que complejizan esa perspectiva, para más adelante agregar a “...la experiencia conceptualizada. Es en parte personal pero en su mayor parte es social. Es una actitud y un sistema de creencias, en donde la palabra sistema supone que las actitudes y las creencias están estructuradas”. El propio Tuan finalmente termina por proponer una tesis referida al espacio a la cual denomina Topofilia, estima que “...es el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante”

El espacio social presenta entre otras las siguientes características:

1. Como proceso, parte de un escenario físico, pero actúa en uno virtual. En el primero de los casos calza como espacio geográfico, localizable, cartografiable.
2. En él confluyen dos o más sujetos, porque de acuerdo a Braidotti (2015) hay otros orgánicos no antropomorfos y criaturas tecnológicamente modificadas recién patentadas.
3. La interacción que se da tiene finalidades variadas, tales como:
 - Enseñanza y o aprendizaje
 - Recreación-distracción-descanso
 - Solución de problemas
 - Exposición de temas
 - Reuniones informales

- Es multidimensional
- La dimensión social viene dada por los actores sociales intervinientes, los cuales tienen identidad.

Lo expuesto hasta aquí difiere de la visión clásica y conservadora que ha tenido la sociología sobre espacio social, que lo concibe primordialmente como hecho físico. Al respecto, esto dice Martínez (2005) *“Estimamos más fructífero y orientador considerar como espacios ‘sociales’ aquellos que resultan de Procesos sociales de producción, de reproducción, de transformación, de apropiación, de uso, de gestión y de comunicación (p. 128).*

- Sobre la base de lo anterior y siguiendo al referido autor se aborda las cuatro teorías del espacio en sociología, de lo cual se presenta extractos comprimidos, a saber:
- Ecología humana-urbana, cuya concepción es la zonificación social y se apoya en otras teorías estructural-funcionalistas o provenientes de la economía, demografía o geografía humana. Sus temas son las áreas sociales, estudio de comunidad y diferenciación residencial, entre otros.
- Cultura urbana, concebida en la experiencia, la percepción, la representación y configuración del espacio. Se sostiene en postulados del interaccionismo simbólico, semiótica, antropología, feminismo y psicología social. Aborda las subculturas urbanas, arte y consumo del espacio, discriminación étnica y de género. Le atañe el espacio imaginado. Puede plasmarse en representaciones simbólicas.
- Políticas urbanas, concebidas como socio-institucionales sustentadas teóricamente en el accionismo de Weber y en el urbanismo, mientras que sus temas se orientan al diseño de políticas públicas y al planeamiento urbano como respuestas al antagonismo social.
- El consumo colectivo, sostenido en el marxismo, la economía política y la geografía urbana. Entre sus temáticas están los movimientos sociales urbanos y la economía urbana. Sostiene que el espacio es una de las dimensiones de la lucha de clases.

De lo expuesto se deduce que hay un sustancioso agregado que se viene dando desde hace ya cierto tiempo, un accionar conjunto de varias disciplinas en el escenario específico, entre ellas la filosofía moral, los estudios de ciencia y

tecnología y la tradición filosófica humanista, todo lo cual explica, la nueva tendencia.

El Espacio como Categoría Interpretativa

El espacio funciona como categoría o noción básica de entendimiento ya que el ser humano desde su más temprana edad percibe el entorno que le rodea, donde aprende y se van configurando las relaciones espaciales dadas por la percepción, entre ellas están: a) cercanía, b) separación, c) orden, d) envolvimientos, e) continuidad, todo esto en plena concordancia con Obadía (1991, p. 96).

Con el fin de representar las nociones antes indicadas, el hombre ha utilizado a la imagen, una especie de imitación o recuerdo plasmado de la figura que proviene de la transición perceptiva, pues estas imágenes se alojan en la mente e inicialmente pasaron a burdos rasgos sobre el papel, a representaciones rudimentarias. Con el correr del tiempo, ese mismo hombre ha buscado medios técnicos que le ayuden a dar mayor precisión u objetividad a lo que desea representar. Sobre ese particular hay que destacar al mapa como el instrumento más representativo o emblemático de este proceso, como lo pueden ser también el plano y el croquis, los cuales vienen acompañados de leyendas explicativas que atribuyen sentido o significado a los signos empleados en cada documento.

Conviene resaltar que, en el paso del espacio sensorio-motor a las relaciones euclidianas (medibles, calculables) que están presentes en el espacio de las operaciones formales, tiene cabida especial el empleo de las proyecciones (que son variadas) y de la escala, al establecer relaciones proyectivas y métricas. En consecuencia, y como lo señala Obadía (1991) ningún mapa calca con exactitud las formas del terreno, en todos hay distorsión, porque entre las indicadas formas y los usuarios del mapa hay corrección y está presente la interpretación (p: 98).

Esta última va ligada a lo subjetivo, en oportunidades se hace uso de la narración y del relato como mecanismos de expresión de esa interpretación, los cuales, dicho sea de paso, además de considerar criterios de los grupos sociales deben anclarse en el individuo, en los actos del habla, la intuición, la sensibilidad y las imágenes mentales. Siendo así, es la mente quien alcanza

entonces una enorme dimensión al hablarse de interpretación por cuanto en ella se suceden memoria, reflexión y decisión. Cuando se interpreta, emerge la explicación al detalle, la finalidad, el comentario, la deducción, el agregado, aspectos que son esenciales para un estudio concienzudo, a profundidad, de alto nivel.

Hay que pensar que la interpretación es un proceso mental e intelectual personal, es el primer eslabón de una cadena, porque al decir de Tuan (2007, p. 49), “...la conciencia es inherente al individuo, el desarrollo de un concepto egocéntrico del mundo es inevitable” por cuanto la consolidación de esta manera de pensar, proceder y de concebir lo que nos rodea ha pasado por un largo proceso de gestación. El propio Tuan agrega que “El egocentrismo es la propensión a ordenar el mundo de manera que sus componentes disminuyen rápidamente de valor a medida que se alejan de mí”. De manera pues que, por donde fuera abordada, el empleo de la categoría espacio, trae aparejada la interpretación.

La nueva tendencia del espacio social, trae consigo el proceso de co-construcción como hecho social. Ha generado una relación de otredad muy peculiar, porque frente aquella concepción del individuo como centro y esencia del proceso de pensamiento y de actuación social se ha dado paso a la consideración y valoración del criterio ajeno, de los testimonios, de aquel viejo señalamiento del sentir popular que expresa “cada cabeza es un mundo”. A tal apertura se le conoce como otredad la que dicho sea de paso, se viene haciendo cada vez más compleja. De acuerdo con Braidotti (2015) la relación entre lo humano y lo tecnológico y el otro tecnológico ha cambiado en el contexto contemporáneo, para tocar niveles sin precedentes de proximidad e interconexión (...) entre lo orgánico y lo inorgánico, lo original y lo manufacturado, la carne y el metal, los circuitos electrónicos y los sistemas nerviosos orgánicos (p. 108).

De la cita anterior se desprende que la humanidad se enfrenta a interacciones inéditas, ya que ese otro al cual se hace referencia no es sólo humano, sino que puede ser la máquina, lo inorgánico, lo manufacturado, el metal y los circuitos electrónicos, todo lo cual se presenta sin precedentes en la historia universal y lo que resulta palpitante es que, se está dando a un ritmo, a una velocidad tal, que se impondrá a la brevedad y resultará en poco tiempo lo

más relevante, frecuente y recurrente. La interpretación humana se ve ya complementada y a futuro hasta desplazada por la instancia tecnológica creada por el mismo hombre. Se está llegando a la interpretación compleja.

El Espacio como Categoría Analítica

Como visión emergente del espacio, la concepción social da cabida a los criterios, tanto de sujetos como de grupos sociales, en consecuencia es novedosa y de utilidad en el campo educativo por cuanto se sostiene en planteamientos teórico-conceptuales contundentes como lo plantea Paradas (2013) al referirse a los aportes del canadiense Legendre (1993) et al, el cual sostiene que el ser humano resulta de una combinación e integración de varias complejidades que se identifican como: a) biológica, b) socio-comunitaria-cultural-cotidiana, c) psíquica y d) espiritual. (p.72).

De ese complejo ser, emergen muchas narraciones y relaciones que permiten la configuración del espacio social. En otra vía quedó y no por menos válido su abordaje por teledetección, fotografías aéreas, fotointerpretación, traslape, proyecciones o escalas métricas, los cuales por qué no, para este caso, pueden ser técnicas complementarias y de gran valía. Por tanto, y de acuerdo al ya referido Paradas (2013, p. 74) es la subjetividad humana la que integra un conjunto de habilidades que se manifiestan como representación del pensamiento sobre la realidad, objeto de valor y de sensibilidad la que hoy entra en juego y ha sido revalorizada.

No obstante, en materia de subjetividad no todo está dicho ni hecho, la discusión sobre el asunto es continua y se agregan día a día nuevas consideraciones. Así para Braidotti (2015, p. 121), se está consolidando una teoría crítica posthumana que busca renovar la subjetividad, que es robusta y se nutre de postestructuralismo, el antiuniversalismo feminista y la fenomenología anticolonial de Fanón. En consecuencia, al concretarse en el paradigma socio-crítico, emergen una serie de exigencias tales como, orientar su finalidad hacia liberar, criticar e identificar potencial de cambio puesto que su perspectiva epistemológica es transformacional.

Para tener congruencia, se tendrá que sostener en perspectivas teóricas como: Teoría Crítica, Feminismo, Posmodernismo o Neo marxismo. Los métodos de investigación que hilvanan son la investigación acción participativa

como también el análisis del discurso; las técnicas apropiadas para la investigación que surja tendrán que dar entrada a la reducción de datos, identificación de temas, análisis comparativo, análisis documental, o análisis de contenido (sintáctico, semántico o pragmático), entre otras. Así mismo es de tener en cuenta que sus antecedentes epistemológicos estarán representados por los aportes de la Escuela de Frankfurt, Habermas, Adorno, Marcuse y Foucault.

Aparte de lo emergente, hay que considerar que también aparecen postulados renovados y adecuados a esta época, como lo es el nuevo humanismo. Sobre este particular Villarreal (2011, p. 1) expresa que el mismo integra a la ciencia y a las letras y ubica al humano como interdependiente de los demás seres vivos y elementos, con lo cual marca distancia de aquella concepción que le situaba como centro del universo.

Pero la interdependencia pasa a ser un criterio globalizador en los postulados científicos y corrientes de pensamiento en la actualidad, y es así cuando cobra vigencia el enfoque interdisciplinario sistémico y en proyección transdisciplinar (Torres (2003) et al., Villarreal, 2011, p. 2). Lo aquí comentado crea responsabilidad en aquellos procesos sociales que, como la educación, deben promover el progreso y la transformación social cual beneficio colectivo, no particular o grupal, sobre todo en una época donde la tecnología y la hiperespecialización en estos campos, pretenden aislarse al beneficio de la sociedad. Buscan mantener la dualidad sujeto-objeto con grandes retos y logros pragmáticos. Precisamente Villarreal (2011, p. 4) plantea los retos del nuevo humanismo en estos términos:

- En lo holístico: acción conjunta de las diversas disciplinas.
- A nivel epistemológico: primacía de la visión de conjunto dentro de cada disciplina.
- Plano cultural: lo humano es uno, en esa unidad, diversidad. Debe integrarse lo aislado.
- Dimensión humana: apartar el “yoísmo” y dar paso a la otredad puesto que “...una persona puede introducirse en el mundo de otra, a pesar de las diferencias que puedan existir entre ellas con respecto a edad, temperamento y cultura” (Tuan, 2007, p. 16).

- **Ámbito laboral:** agregar a la destreza técnico-intelectual el espíritu grupal, la solidaridad y la fraternidad no como palabras o expresión sino como práctica de vida.
- Escenario universitario en plena integración humano-solidaria que atiende no solo la docencia, sino también la investigación y la extensión.
- En lo comunicacional, el sujeto no se comunica, forma parte de una comunicación global, en donde él, es un elemento. En la comunicación se necesitan los procesos intrapersonales de reflexión, silenciosos (que se expresan en símbolos, sonidos, imágenes y sueños), la comunicación interpersonal (uso de lenguaje hablado, escrito y mímico) en donde fluye una combinación de lo intrapersonal con conceptos, valores, experiencias, expectativas, percepciones y vivencias.

Reflexionar sobre este conjunto de aspectos conduce a reivindicar un enfoque emergente en la concepción del ser: su totalidad, su integralidad, la cual se manifiesta en una corporeidad. De esta manera queda superado el criterio tradicional de la dispersión, por un lado un cuerpo físico y material que demandaba atenciones específicas, por otro una mente que como ente era un fin en sí mismo completamente separado del cuerpo físico, y como tal abordada también por separado, a eso se agregaba una carga emocional a menudo minimizada, desvalorizada, y también un alma, aislada del resto, reservada al plano de las creencias, de la religión, de la intimidad. En consecuencia, cada uno de ellos era considerado de manera aislada. Así ocurrió antes de esta serie de transformaciones que se vienen abordando. .

Finalmente, entra en consideración el diálogo como el intercambio entre varios individuos con variadas ideas, criterios o puntos de vista. Es la otredad, abordada con detenimiento en el punto anterior. Este complejo conjunto de aspectos es de consideración emergente en el plano cognitivo pero tiene larga tradición en el saber cotidiano y popular, cuando se transfieren experiencias de generación en generación. Hoy por hoy son evidencias de análisis cuando se da paso a la concepción de espacio que trata en este artículo, al cual hemos denominado espacio social. Un agregado lo ofrece Braidotti (2015, p. 76) cuando expresa que trascienden el plano individual y pasan a ser un ámbito floreciente en las ciencias y las tecnologías, donde destacan:

- Nanotecnología.

- Biotecnologías
- Las tecnologías de información
- Ciencias Cognitivas

El optimismo ofrecido por la autora en referencia frente a las ciencias y las tecnologías no es el mismo hacia las Ciencias Humanas, para ella, estas últimas atraviesan una fase seriamente problemática por su incapacidad de ser novedosas y de adecuarse al tiempo actual. Otra tesis por demás interesante es la del Transhumanismo. Sostiene que el actuar tecnológico no puede ser concebido desde una posición artefactual pues surgió una “vida inventada” que busca la optimización y creación de espacios humanos. Agrega que esto concuerda con Heidegger ya que “...el ser parece manifestarse como un destino técnico”. (Piedra, 2017, pp. 47-48).

El autor antes reseñado, confiesa que como movimiento considera las posibilidades de la tecnología para superar el estado evolutivo actual de la humanidad que busca trascender la naturaleza humana y acercarse así a la divina. Traspasar las barreras en lo biológico con reingeniería del cuerpo. Así mismo expresa que sus postulados vienen de tiempos remotos y los asomó Dante en 1312 con la Divina Comedia. Piedra, se detiene para diferenciar Transhumanismo al cual considera una prolongación del humanismo ilustrado, de Posthumanismo, que está originado en la postmodernidad.

Así mismo, al revisar la Declaración Transhumanista de 2015 subraya la intención de erradicar el envejecimiento y mejorar el intelecto humano, es decir la condición y el organismo humanos. Busca mejoras en la especie humana y no correcciones. Tal apreciación se evidencia en los campos donde se mueve:

- Nanotecnología.
- Biotecnología (operaciones, prótesis implantes, mejoras peri y prenatales).
- Biogenética.
- Tecnologías de información, con el estudio y desarrollo de los sistemas de información, entre ellos el geográfico (SIG).
- Ciencias del conocimiento, las cuales identifican esta tipología: acientífico, pre científico, científico y meta científico.

- Neurociencias y su espectro en el estudio del cerebro humano, así como de ciertos procesos, entre otros, percepción, memoria, atención, razonamiento y motivación.
- Ciencias cognitivas con su estudio integrado de la cognición a través de disciplinas teóricas y empíricas: Filosofía, Psicología, Lingüística, Antropología, Neurociencias y Ciencias de la Computación; para entender qué es el conocimiento y cómo llegamos a él.
- Inteligencia artificial como campo de la informática que asume funciones comúnmente reservadas a la inteligencia humana, el caso de aprendizaje, razonamiento y percepción.

El Espacio como Categoría Contextual

En la tercera década del siglo XXI para cualquier análisis y/o interpretación sobre la materia, se hace imprescindible establecer una relación con el ciberespacio, considerado por los geógrafos como el “mundo alternativo generado por los ordenadores” (López, 2015, p. 91) el cual se ha desbordado y tiene presencia en todo, impregna las más diversas actividades humanas. Sobre este particular, Barría (2021) dice que es una manifestación virtual en todas las interacciones entre todos los sistemas, redes, datos y usuarios humanos o no humanos (...) que se comunican a través de mecanismos interconectados (...) De dichos mecanismos el ejemplo más evidente es Internet. (p. 8).

La cita anterior amerita un cauteloso procesamiento a fin de captar en su real magnitud lo que transmite, para ello se emplean algunas consideraciones del referido autor, de otros autores como también reflexiones propias:

- El ser virtual se maneja en un mundo no físico, friccional emergente. Para Braidotti (2015) maneja bienes, datos, capitales, bytes y bit en circulación global. (p. 75).
- Al funcionar en todo no tiene límites o demarcación. En tal caso opera en La Tierra como “aldea global”. Lo esencial es el proceso compra-venta. Braidotti (2015) señala “Compro, luego soy” (p. 80).
- La interconexión implica conexiones en red e interacción, eso es social, solo que se agrega un “aparato tecnológico no sexualizado, naturalizado

y racializado sino más bien neutralizado como cifra de la mezcla, el hibridismo y la interconexión” (Braidotti, 2015, p. 116), cuya amplitud abre horizontes sin límites para el consumo.

- Cuando se refiere a usuarios humanos quiere decir que trae consigo relaciones sociales entre personas (lo cual también es social).
- Dice que emplea mecanismos del cual se deriva que busca eficiencia y efectividad. Una de sus fortalezas es la comunicación espontánea, la inmediatez virtual.
- Expone que se manifiesta en sistemas y redes como en usuarios, quiere decir que está construyendo su propia geografía, la cual trasciende a la geósfera como expresión físico-espacial (que comprende la Litósfera o parte sólida de La Tierra, Atmósfera como parte gaseosa, Hidrósfera como parte líquida y Biósfera o capa de vida), pero que, por ahora, ocurre en dicha geósfera y no fuera de ella.
- En la nueva geografía que está en construcción entran una serie de instrumentos técnicos como lo son satélites, radares, sensores remotos y otros que generan datos. Ni qué decir de los ordenadores y los teléfonos móviles, puertas de entrada a ese ciberespacio. Los datos son producidos, recopilados y/o transferidos por instancias no humanas que entran en la complejidad, es el caso de la Inteligencia Artificial. Informática del Dominio (Haraway, 1990, 1992, 2003 et al, Braidotti, 2015, p. 116).
- La amplitud de lo social se aprecia en que en el ciberespacio entran prácticamente todos los menesteres humanos, en que hay una sociedad adosada a las pantallas de los móviles, activa en cualquier lugar físico (desde donde se emiten los flujos informativos) , en cualquier horario o fecha en el calendario, con sujetos o grupos de sujetos (comunidades virtuales).
- El más relevante mecanismo de operatividad son las redes sociales, con sus vínculos y contactos, en el entendido que las redes están constituidas por diversas tecnologías digitales que enfatizan la interacción o la generación de contenido emitidos por los propios usuarios. Éstos tienen distinta naturaleza (entre ellos los robots) y abordan asuntos de su cotidianidad pero pueden llegar a niveles de

complejidad tales como circulación y manejo de criptomonedas, ciberpoder o perspectivas para la acción defensivo-militar, por ejemplo.

- Lo cotidiano es para los geógrafos “...donde se hace, se deshace y se vuelve a hacer el vínculo social” (Lindón 2000 et al, López, 2015, p. 222).
- En el caso de la Inteligencia Artificial, existen aplicaciones ecológicas, por ejemplo, con flotas de drones capaces de plantar enormes cantidades de árboles para combatir la deforestación, un esfuerzo técnico en clara interacción entre espacio digital y espacio social.

El contexto en consecuencia dada la etapa transicional en la cual nos encontramos, se está configurando. Esto implica que conserva elementos cognitivos clásicos y de tradición, pero también incorpora otros que son novedosos y se acondicionan con vigor. Es lo propio en estos cambios, nunca irrumpen de manera violenta ni se imponen. Se van asimilando progresivamente. Como cierre de este punto y con la finalidad de ser lo más concreto posible, se presenta a continuación el cuadro-síntesis N°1, en el entendido que este último procedimiento intelectual, ayuda en demasía a la comprensión de esta complejidad.

Tabla 1

Elementos distintivos del Espacio Social como Contexto

<i>Elemento contextual</i>	<i>Distintivos</i>	<i>Explicativos</i>
<i>Espacial (puede ser por simulación o juego)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciberespacio • Relacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Trasciende la mera localización. • Tiene origen, flujo y destino.
<i>Geográfico Territorial (puede ser por simulación o juego)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea La Tierra (Geósfera/sus componentes) • No cartografiable 	Ambigua evidencia de flujos en continentes, regiones naturales, países, domicilios, lugares de trabajo y organizaciones.
<i>Geográfico Paisajístico (puede ser por simulación o juego)</i>	Terrestres y virtuales	Diversa tipología/ permite la movilización por paisajes virtuales.

<i>Dominante Histórica</i>	Globalización. ¿Era antropocena?	Cambio epocal
<i>Dominante Económica</i>	Producción Circulación Consumo	Mercado globalizado. Genoma humano (hombre marca de fábrica. Haraway 2000 en Braidotti 2015, p: 82).
<i>Dominante Social</i>	Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Entre individuos • Entre grupos • Entre sociedades • Entre individuos y máquinas.
<i>Dominante Cultural</i>	Comportamiento real y/o ficticio	<ul style="list-style-type: none"> • Costumbres • Modas • Hábitos • Creencias • Imaginarios • Lugares • Comunicación total y libre.
<i>Dominante Política</i>	Supremacía real o ficticia/ desafíos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ideológica • Militar

Nota: Datos tomados de diversas fuentes.

Consideraciones Finales

Se ha conformado una modalidad algo reciente para referirse al espacio, la cual se ha denominado “social”. Ha emergido de la convivencia social y del desarrollo tecnológico, con infinidad de distancias, que ha permitido rescatar opiniones y puntos de vista de personas anónimas, parte de un escenario físico, trasciende la visión disciplinar, en particular de la sociología. La condición interpretativa deviene de la misma captación que hace el ser humano de su entorno y así ha sido en el proceder clásico de campos como el cartográfico. Hoy se emplean los procedimientos mentales de la memoria, reflexión y decisión a través de narración y relatos como mecanismos de expresión, aparte de considerar a la otredad, la cual, dicho sea de paso, trajo consigo la vinculación entre lo humano y lo tecnológico.

Su papel en el análisis como procedimiento intelectual, debe tomar en cuenta la combinación o integración de varias complejidades presentes en el

humano, entre las cuales sobresalen la subjetividad y el enfoque interdisciplinario sistémico con proyección transdisciplinar, la corporeidad, el diálogo y la otredad. Debe promover la comprensión del trascender la naturaleza humana y acercarse a la divina. El contexto, por su parte, ha pasado a ser un mundo alternativo creado por los ordenadores que es virtual y no físico, sin demarcación pero con interconexión, en la búsqueda de una nueva geografía. No solo se evidencia en el espacio, también en territorio y paisaje, con dominancia histórica, económica, social, cultural y política.

Referencias

- Almarza, F. (2003). Convergencia transdisciplinar: una nueva lógica de la Realidad. Universidad Central de Venezuela. pp.: 14. <http://www.pensamientocomplejo.org>
- Barría, C. (2021). El ciberespacio y sus ámbitos en la vida humana: presente y futuro. *Cuadernos de Trabajo. Centro de Investigaciones y Estudios Estratégicos*. N° 3. pp.: 1-21. www.politicayestrategia.c.i.>view.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- López T., L. (2015). Diccionario de Geografía Aplicada y Profesional. Terminología de análisis, planificación y gestión del territorio. Universidad de León. pp.: 677. www.uv.es>index_archivos
- Martínez, M. (2005). Sociologías del espacio: Legado teórico y productividad empírica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N° 109. pp.: 127-154. dialnet.uniroja.es>articulo
- Mujica, L., Paradas, L. y Pérez, G. (2013). Visión sintética de la convergencia transdisciplinar como nueva lógica de la realidad. *Cuaderno de Investigación Experiencia Posdoctoral*. Vol. 1. (1). pp.: 69-77.
- Obadía, G. N. (1991). *El Espacio de los geógrafos. Epistemología de la Geografía*. Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Paradas, L. (2013). Visión del Ser y Formación del Docente. *Cuaderno de Investigación Experiencia Posdoctoral*. Vol. 1. (2). pp.: 63-75.
- Piedra, J. (2017). Transhumanismo: un debate filosófico. *Praxis*. 75. (3). pp.: 47-61. scholar.google.es>citai.org.
- Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia*. Editorial Melusina.
- Villarreal, A. L. (2011). El nuevo humanismo y la comunicación. *Revista Humanidades*. Vol. 1. pp.:1-12. dialnet.uniroja.es>articulo.

CAPÍTULO 3

EXPANSIÓN DEL LÉXICO DISCIPLINAR EN WAYUUNAIKI: MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA PILOTO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

EXPANSION OF THE DISCIPLINARY LEXICON IN WAYUUNAIKI: THEORETICAL MODEL AND PILOT PROPOSAL FOR EDUCATIONAL INCLUSION



García Ferrer, Donaldo José
Universidad del Zulia, Venezuela
donaldogf@gmail.com
ORCID: 0009-0003-8930-3920

Delgado Jiménez, Ángel Agustín
Universidad del Zulia, Venezuela
adelgado95@gmail.com
ORCID: 0009-0001-3876-7763

González Romero, Endri Alfonso
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Núcleo Zulia, Venezuela
alfonsogr1976@hotmail.com
ORCID: 0009-0007-6194-2981

Swiggers, Gisela
Universidad del Zulia, Venezuela
giselaswiggers14@gmail.com
ORCID: 0009-0005-4034-2755

RESUMEN

La expansión del léxico permite la creación de palabras en la lengua coloquial o de términos especializados en un área académica. Para que dichas lexías perduren en el tiempo se debe realizar este proceso en el marco de un modelo de planificación lingüística. La investigación se puede enmarcar en el enfoque epistemológico racionalista. El modelo propuesto aquí, denominado Modelo de Planeación Lingüística Funcional, está inspirado en el trabajo de Haugen y Kloss. Se centra en la lengua como instrumento de comunicación; y el sujeto, como un actor del proceso comunicativo. Además, se establecen ciertos procedimientos sistemáticos para la creación de términos y se ejemplifica con la creación de lexías para el Sistema Internacional de Unidades.

Palabras clave: Política Lingüística, Minoría Lingüística, Diversidad Lingüística, Educación Intercultural

ABSTRACT

The expansion of the lexicon allows the creation of words in colloquial language or specialized terms in an academic area. For these terms to last over time, this process must be carried out within the framework of a linguistic planning model. The research can be framed within the rationalist epistemological approach. The model proposed here, called the Functional Linguistic Planning Model, is inspired by the work of Haugen and Kloss. It focuses on language as an instrument of communication; and the subject, as an actor in the communicative process. In addition, certain systematic procedures are established for the creation of terms and are exemplified by the creation of terms for the International System of Units.

Keywords: Language Policy, Linguistic Minority, Linguistic Diversity, Intercultural Education

Introducción

La expansión del léxico en el *wayuunaiki* ha estado ajena a un modelo de planificación lingüística, por lo tanto, la presente investigación tiene como propósito proponer un modelo teórico que permita desarrollar futuros procesos de expansión terminológica en distintas áreas del conocimiento. La mayor parte de las experiencias han surgido de motivaciones individuales o por procesos de traducción. Esto es contradictorio, puesto que los procesos de innovación léxica forman parte de procesos de estandarización concebidos en una planificación lingüística concertada entre sus hablantes. Estos procesos pueden concentrarse en los niveles fonético, morfológico, ortográfico, léxico, entre otros.

Existen diversas razones que motivan a los actores sociales, lingüistas o hablantes de las lenguas a emprender estos procesos. Entre ellas tenemos, en primer lugar, la acción educativa, la cual otorga a sus hablantes la oportunidad de elaborar materiales didácticos dentro de un contexto intercultural; lo que garantiza la inclusión educativa, puesto que los hablantes de lenguas minoritarias tendrán la oportunidad de tener acceso al conocimiento científico universal en su lengua materna. El desarrollo de recursos didácticos en lenguas autóctonas garantiza, en parte, la posibilidad de desarrollar y ampliar la educación intercultural bilingüe de mantenimiento; de esta forma el aula se vuelve un espacio para la discusión de temas tecnológicos, científicos, sociales, políticos y económicos, y no solo para el tratamiento de aspectos relacionados con el patrimonio cultural autóctono.

También permite erradicar las intenciones de muchos actores sociales de convertir estos programas educativos en programas de transición que caminan a un modelo educativo asimilacionista. En segundo lugar, tenemos la necesidad de inclusión y respeto a la diversidad. El incremento del léxico de diferentes áreas del conocimiento, contribuye al fortalecimiento de la autoestima de los hablantes, su identidad y herencia étnica.

García (2019; 2012) registra las diversas experiencias de intelectualización o estandarización que se han desarrollado en distintas lenguas del mundo, entre las que se pueden citar la lengua hausa en Níger y Nigeria, la zulú, lenguas indígenas de Sudáfrica, todas pertenecientes al grupo bantú, la lengua hawaiana, el purépecha, las lenguas mayas de Guatemala, el

quechua, el aimara, el quicha, el campa-asháninka, y el mapuche. En Venezuela, uno de los primeros intentos para generar un constructo teórico que sustente la expansión léxica en lenguas amerindias fue propuesto por Mosonyi (1983), el cual sirvió de antecedente a Obregón y Sánchez (1990) para elaborar una propuesta teórico-metodológica para la creación de terminologías científico-técnicas para las lenguas amerindias.

En el caso del *wayuunaiki*, la lengua ha experimentado distintos procesos de expansión léxica debido al contacto con el español. García (2019) ha propuesto una periodización para dichas experiencias. Destaca la existencia de tres etapas: la primigenia, la intermedia y la avanzada. Estas dos últimas etapas se solapan y siguen presentes hasta los momentos. La primigenia se inicia con los primeros contactos entre los wayuu y los hablantes del español o castellano. Su interés es llenar las lagunas léxicas existentes en la lengua que les permita a los hablantes referirse a los nuevos eventos, entidades, acciones, procesos u estados que no existían en *wayuunaiki*, producto del contacto con los nuevos hablantes del español.

La etapa intermedia se inicia con la traducción de materiales impresos necesarios para la vida social, cultural, religiosa y política de la sociedad *wayuu*. Estas traducciones obedecen a labores individuales u organizacionales, cuyo trabajo recaía en uno o varios miembros destacados de la comunidad, con o sin asesoría de lingüistas. Es importante destacar en este período la traducción del Nuevo Testamento, el himno de la República Bolivariana de Venezuela, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y la de Colombia, los libros publicados por los Testigos de Jehová, los libros de la Colección Bicentenario, entre otros. Esta es una etapa todavía vigente y se caracteriza por las labores de traducción individual.

La tercera etapa o avanzada, como se dijo anteriormente, se inicia con la labor emprendida por Microsoft con el apoyo de la Fundación Wayuu Taya en el marco del Programa de Lenguas Originarias o Local Language Program para la traducción del Windows a las lenguas amerindias como el *wayuunaiki* (García; 2012), además del quechua, mapuche, aimara, maya. Aunque este proyecto no estuvo inmerso en un Modelo de Planificación Lingüística, se procedió bajo un riguroso procedimiento establecido por la empresa.

El objetivo de este trabajo es presentar un proceso de expansión del léxico disciplinar, mediante un procedimiento sistemático sustentado en el Modelo de Planificación Lingüística Funcional (MPLF) de García (2019).

El Modelo de Planificación Lingüística Funcional para el *wayuunaiki*

El Modelo de Planificación Lingüística Funcional (MPLF) es una propuesta teórica que merece ser validada en distintos contextos. Se inspira en el modelo general de planificación lingüística que se construyó a partir de la conjunción de las contribuciones de Einar Haugen y de Heinz Kloss. Se enmarca en la corriente funcionalista, por tanto, no concibe al lenguaje desde su estructura o inmanencia, sino como un objeto real, una institución social. Tal como lo plantea Franco (2007:32), es “tan humano y se halla tan relacionado e implicado en las múltiples facetas de la vida del hombre, de la sociedad, de la cultura, que resulta casi imposible separarlo de todos los aspectos mencionados”.

La visión del lenguaje de este modelo, esencialmente funcional, entiende como función no solo el uso sino las estrechas relaciones que se establecen en la complejidad de los actos comunicativos. En otras palabras, el lenguaje no solo cumple con su función primordial de comunicación humana, sino un haz de funciones, entre las que se encuentran la de expresión, la de cognición y la estrecha relación que se da entre la lengua y la identidad cultural. Esta perspectiva coincide con la de Halliday (1995), para quien el lenguaje es visto como una semiótica social, dada la estrecha relación que se establece entre este y su entorno sociocultural.

Por lo tanto, los hablantes de una lengua se conciben como sujetos enunciadorees o sujetos de la enunciación; es decir, siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (1997), son agentes o sujetos autónomos, conscientes y responsables de sus discursos. Pero también están sometidos, mediante lazos indelebles, a restricciones de tipo psicológico, ideológico, social y cultural. Todo por estar inmersos en una sociedad o grupo étnico. En el momento en que se entabla una interacción entre dos o más sujetos enunciadorees, con facultad del lenguaje e intenciones de establecer una relación interpersonal, se integran una

serie de componentes que Habermas (1999) denominó Modelo de Acción Comunicativa.

El primer componente es lo que el autor concibe como el **mundo de la vida**, complementario de la acción comunicativa. Es un contexto con el que se logran los procesos de entendimiento, es decir el conjunto de saberes, experiencias vividas y demás aspectos que permite comprender los fenómenos que susciten. Los sujetos enunciadorees (enunciador-enunciatario) se entienden gracias al mundo de la vida que les es común; es decir, sobre algo del mundo objetivo, social y subjetivo. El mundo de la vida es donde ambos fijan entendimiento posible en la comunicación. Por lo tanto, los sujetos enunciadorees pueden entablar una relación con el mundo, con algo producido, con algo referido al **mundo objetivo, mundo social o mundo subjetivo**. El mundo objetivo se refiere a las entidades sobre las que se construyen enunciados verdaderos; el subjetivo, al conjunto de vivencias personales; y el social, a las relaciones reguladas legítimamente.

El otro elemento constitutivo del mundo de la vida es el **saber de fondo**. Este no es más que el conocimiento lingüístico y comunicativo estructurado del que dispone el hablante, en el cual se integran el conjunto de saberes implícitos que remiten a otros. Se podría entender como la inmensa red de relaciones de conocimientos sobre la lengua y la interacción comunicativa. Estos saberes son estables, atemáticos y prerreflexivos. Este saber se presenta en el trasfondo en forma desapercibida y se caracteriza por ser una fuerza totalizadora de estructura holística. Es transmitido culturalmente y disponible instintivamente. A juicio de Franco (2007) es difícil establecer una línea divisoria entre el saber de fondo, el saber del lenguaje o el saber del significado y el saber del mundo.

El mundo objetivo, el social y el subjetivo están conformados por dos grandes bloques constitutivos: personalidad-cultura-sociedad y contexto-situación. **La personalidad** contempla los motivos y las competencias que capacitan al sujeto para actuar y asegurar su propia identidad. En el modelo propuesto aquí, se utilizará el término **individualidad** para este elemento. **La cultura** es la fuente que nutre a los participantes para realizar todo acto comunicativo. Es un saber que se materializa por medio del lenguaje. Permite establecer los procesos identitarios de las comunidades. Por su parte, **la**

sociedad está formada por las instituciones, las normas jurídicas, las políticas educacionales, los órdenes legítimos, los usos normativos, entre otros. Regula a los participantes del acto comunicativo y les permite establecer relaciones de pertenencia a un grupo social y asegurar la solidaridad de sus miembros.

Los tres elementos estructurales se fusionan y se entrelazan con el lenguaje, mediante el sujeto (Franco: 2007). Los sujetos enunciadores se vinculan, además, con otro elemento señalado por Blass (1998-1999) para las comunidades de habla inmersas en Estados multiétnicos, la *territorialidad*. Esta establece zonas geográficas específicas y exclusivas donde se habla la lengua o variedad de lengua y garantiza la supervivencia de la lengua minoritaria o minorizada al permitir empoderar a los grupos sociales y contrarrestar el poder desplazador de la lengua dominante. Este autor explica que, mientras la territorialidad le otorga a un miembro reconocido de un determinado grupo lingüístico el ejercicio de sus derechos de lenguaje en cualquier parte del área geográfica, la individualidad (o personalidad) le permite la elección libre de la lengua y favorece la sustitución de la lengua minoritaria o minorizada por la lengua dominante.

El primer elemento del segundo bloque constitutivo es el **contexto**, definido como el entorno en donde discurre la situación comunicativa. En la concepción habermasiana el contexto de las situaciones comunicativas está delimitado por el mundo de la vida. Los hechos, las vivencias, las normas, el espacio social o histórico son elementos del contexto desplazan el significado del mensaje. El segundo elemento, la **situación comunicativa**, es vital para la interacción comunicativa. Son “fragmentos que configuran la complejidad del mundo de la vida en el espacio y el tiempo” (Franco: 2007:44). Se caracteriza por su variabilidad y por estar íntimamente vinculada con los temas de la acción comunicativa. Su importancia radica en que, muchas veces, es indispensable para la comprensión de los mensajes por parte de los participantes. Esta guarda relación con la cultura y el lenguaje. Según Franco (2007), en la concepción habermasiana los participantes no son considerados elementos integrantes de la situación.

El lenguaje es el integrador de todos los elementos de la acción comunicativa pues permite establecer ideologías y generar procesos identitarios. En una comunidad de habla multilingüe, los sujetos enunciadores

pueden convivir de manera armónica con diversas variedades de lenguas, entre las cuales se seleccionará la variedad estándar. Desde esta perspectiva el modelo de planificación lingüística no concibe a los miembros de una comunidad de habla o grupo étnico minoritario o minorizado como entes pasivos que deben someterse a los lineamientos de un Estado, sino como sujetos activos y protagonistas del proceso, que emprenden acciones de planificación lingüística, enmarcadas en un Estado multiétnico el cual presenta un cuerpo o marco legal que les permite planificar, diseñar y ejecutar políticas lingüísticas, ejecutadas por organismos planificadores o entes de planificación.

El MPLF desestima la distinción entre planificación de corpus y de estatus, partiendo de los argumentos propuestos Rubin, citado por Blass (1998-1999), al considerar que la frontera entre ambos términos es difusa, pues en algunos casos las decisiones tomadas por los planificadores pueden ubicarse en uno u otro, y en algunos casos un cambio en el corpus determina el estatus de la lengua. Además, se coincide con lo planteado por Daoust y Maurais, citado por Blass (1998-1999) quienes consideran inadecuado el uso del término corpus, porque en ningún momento se toman decisiones que afecten un corpus finito de estructura ni la totalidad de una parcela léxica, sino que se busca resolver problemas discursivos específicos que presenta el sistema comunicativo en la lengua estándar objeto de planificación.

El MPLF asume la existencia de cuatro fases: 1) selección de la variedad estándar, 2) estandarización, 3) desarrollo funcional y 4) implementación (García, 2019). La primera fase se inicia en un momento finito del proceso de planificación. En esta fase se deben cumplir dos actividades concretas: 1) la *identificación del problema* y 2) el *establecimiento de la variedad estándar y su alfabeto*. Todas deben ser realizadas bajo la asesoría de planificadores lingüísticos, en colaboración directa con los sujetos enunciadorees. Estos sujetos deben ser hablantes nativos de la lengua, conocedores de su cultura, con una conciencia lingüística desarrollada mediante un entrenamiento o formación lingüística en su lengua. Los planificadores lingüísticos también deben tener formación lingüística en la lengua.

El trabajo nunca debe emprenderse de manera individual, ni por los planificadores ni por los hablantes nativos. Es un trabajo mancomunado, enmarcado en una acción de una política lingüística, organizada por un Estado

multilingüe, por medio de organismos planificadores y sustentado en un marco legal regulatorio. No obstante, la motivación debe partir de los sujetos enunciadorees. La actividad de *identificación del problema* surge cuando los miembros de una comunidad de habla multilingüe organizada detectan la necesidad de que su lengua debe ser usada en los principales ámbitos de la sociedad: educación, administración pública, política, religión. El hecho de que dicha lengua tenga el estatus de cooficialidad debería facilitar el inicio de la actividad.

La segunda actividad corresponde al *establecimiento de la variedad estándar*. Se llega a esto mediante una acción de política gubernamental que llevará a seleccionar y tomar la decisión de con cuál variedad lingüística se ejecutará el proceso de planificación. Para la selección pueden considerarse tres opciones: a) la variedad vernácula de mayor difusión o número de hablantes, b) una lengua clásica que no es usada por ninguno de los grupos, pero tiene prestigio lingüístico y c) la creación de una nueva variedad a partir de estructuras lingüísticas comunes a las distintas variedades dialectales existentes.

La segunda etapa es la *Estandarización*. En esta etapa se deberían cumplir tres subetapas: *grafización*, *gramaticalización* y *lexicalización*. No existe un orden de inicio, y son procesos permanentes sobre todo en lenguas ágrafas o semiescriturarias. La *grafización* implica la elaboración de alfabetos, previo estudio descriptivo de su sistema fonetológico. También se contempla la necesidad de la creación de ortografías. En el caso de las lenguas sin tradición escrita se recomienda que en los alfabetos establecidos haya correspondencia grafema-fonema (García, 2019).

La *gramaticalización* contempla el desarrollo de gramáticas no solo oracionales sino también textuales y, finalmente, la *lexicalización* o desarrollo de productos lexicográficos que permitan recoger el universo léxico existente en la lengua. Dichos productos no solo deberían recoger las parcelas léxicas propias de la variedad estándar sino también las correspondientes a las distintas variedades dialectales y funcionales existentes en la comunidad de habla multilingüe. La fase *Estandarización* busca la creación de una variedad supradialectal más o menos uniforme y no marcada socialmente, a partir de

descripciones fonetológicas, morfológicas, léxico-semánticas, semántico-sintácticas, pragmáticas y textuales.

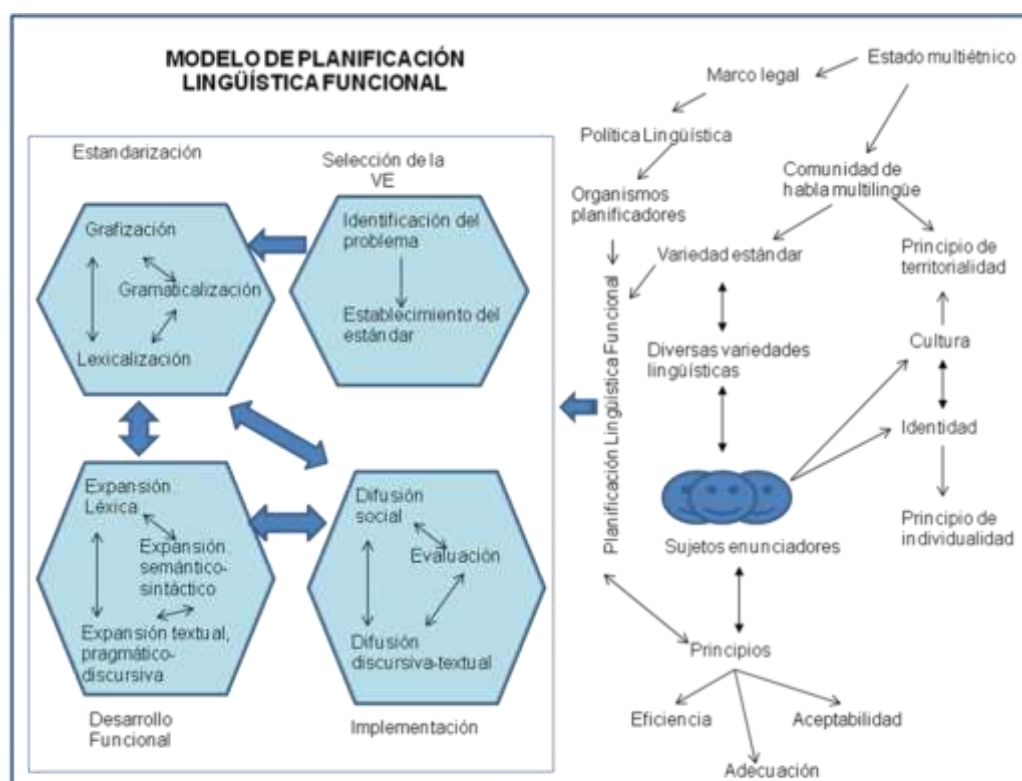
La tercera fase o de *Desarrollo Funcional* y la cuarta o de *Implementación* son simultáneas y lo ideal es que se inicien una vez culminada la fase de *Estandarización*; no obstante, pueden coincidir o solaparse. En la fase de *Desarrollo Funcional* se realizan procedimientos de expansión funcional y estructural de la variedad estándar que puede ser *léxica* o *estilística*. Esta última permite adecuar la variedad estándar a los protomodelos textuales, necesarios para la difusión del conocimiento. Para esto, se deben proponer procedimientos de *expansión semántico-sintáctica* que permitan el desarrollo textual (García, 2019).

Finalmente, tenemos la etapa de *Implementación*, constituida por tres subfases: *difusión social*, *difusión discursiva-textual* y *evaluación*. En la primera, se busca que la variedad estándar ejerza la nueva función para la que fue escogida, por ejemplo, usada en programas educativos, medios de comunicación de masas, entre otros. La *difusión discursiva-textual* se da con la elaboración y, posterior, uso de manuales, periódicos y otros medios impresos. La última fase, de *evaluación*, permite retroalimentar el proceso iniciado por el MPLF

Todos los productos obtenidos por el MPLF deben cumplir con tres principios: *eficiencia*, *adecuación* y *aceptabilidad*. El primero se sustenta en el macroprincipio de la *economía del lenguaje*. Se debe concebir en función de la facilidad de aprender y olvidar por parte del usuario de la lengua; es decir, una forma lingüística es eficiente si es fácil de aprender y de usar. No debe entenderse la eficiencia en un sentido simplista, ya que muchas veces se puede preferir palabras compuestas o complejas con **transparencia gramatical** antes que palabras cortas.

El principio de *adecuación* se sustenta en la capacidad de la forma lingüística para satisfacer las necesidades de los usuarios como instrumento de significación referencial. Permite que los usuarios dispongan y creen registros científicos, filosóficos, expresivos, emocionales, poéticos, entre otros. Finalmente, el principio de *aceptabilidad* se basa en la capacidad de que la forma lingüística satisfaga la acción comunicativa de los sujetos enunciadorees. La aceptabilidad puede ser *comunicativa*, *lingüística* o *discursiva*.

En la figura 1 se resume el modelo.



García (2019)

Figura 1. Modelo de Planificación Lingüística Funcional

Proceso sistemático para la expansión del léxico

Como se dijo en líneas anteriores, todo proceso sistemático de expansión del léxico debe estar inmerso dentro de un modelo de planificación lingüística para que los resultados obtenidos sean permanentes y logren impacto dentro de la comunidad de habla. La propuesta de García (2019) está conformada por siete fases: 1) Revisión del marco legal que sustenta el proceso sistemático; 2) Establecimiento de la lengua estándar, 3) Determinación de los procesos fonológicos implicados en la ortografía, 4) Revisión de los procedimientos de formación de palabras que permitan la expansión del léxico, 5) Análisis de los términos introducidos en la lengua, 6) Selección de la parcela léxica y 7) Desarrollo del proceso de expansión léxica. En los siguientes apartados se ejemplifica con la creación de términos disciplinares en *wayuunaiki*.

1) Revisión del marco legal que sustenta el proceso sistemático

Esta fase permite enmarcar el procedimiento sistemático en los principios legales que rigen al grupo étnico. En el caso del *wayuunaiki*, su reconocimiento y uso, al igual que el resto de las lenguas amerindias venezolanas, aparece consagrado en Artículo 9º de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000:72), pero no con carácter de cooficialidad sino como reconocimiento y utilización dentro de los pueblos y comunidades indígenas, así como parte del patrimonio cultural de la Nación y de la Humanidad.

En lo que respecta, al uso de los idiomas indígenas, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI, 2005) en su artículo 94º reafirma lo planteado en el Artículo 9º de la Constitución. Sin embargo, la Ley de Patrimonio Cultural de los pueblos y comunidades indígenas (2009) no considera taxativamente los idiomas indígenas como un patrimonio cultural, (artículo 8º) sino como el medio por el cual los ancianos transmiten cantos, leyendas, creencias, cuentos, ritos y otras manifestaciones culturales o el medio para identificar los bienes culturales (artículo 11º).

En cuanto a los ámbitos de uso de los idiomas indígenas, el Artículo 95º de la LOPCI (2005) establece, entre los que se destacan, la traducción de textos y documentos oficiales (numeral 1), procesos judiciales y administrativos (numeral 2), actos públicos y oficiales (numeral 3), textos y documentos sobre los pueblos indígenas (numeral 7); así como el registro y uso de la toponimia indígena en la cartografía (numeral 4), las publicaciones de textos escolares, materiales didácticos, bibliográficos y audiovisuales (numerales 5 y 6), el uso en los servicios y programas del sistema nacional de salud (numeral 8) y cualquier otro ámbitos que sea necesario (numeral 9).

La Ley de Idiomas Indígenas (2007) establece en su artículo 6º, numeral 2 que toda comunidad lingüística indígena tiene el derecho y el deber de codificar, estandarizar, preservar, desarrollar y promover su propio sistema lingüístico; en otras, cumplir con todas las fases o etapas del modelo de planificación lingüística. No obstante, no existe ningún artículo, capítulo o título dedicado a este procedimiento, solo se designa como órgano competente para tal fin al Ministerio del Poder Popular para la Educación, por medio del

Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (Título III se sobre la Política Lingüística).

Lo antes expuesto se recalca en el artículo 12^o de la presente Ley de Idiomas Indígenas (2007, que le atribuye al referido Instituto las competencias para desarrollar procesos de estandarización y normalización de los alfabetos y gramáticas (numeral 5), traducir, interpretar y difundir instrumentos legales y cualquier otro documento que afecte a los pueblos y comunidades indígenas (numeral 6), así como elaborar y aprobar los diccionarios y otros materiales docentes para los idiomas indígenas (numeral 7). Además, el artículo 29^o garantiza la participación activa y protagónica de los pueblos y comunidades indígenas en los procesos de elaboración de alfabetos, gramáticas y diccionarios, atendiendo a normas y criterios lingüísticos.

Aunque en el Estado venezolano ha proporcionado un conjunto de las leyes y normativas que proporcionan un marco legal para los procesos de expansión del léxico, no existen normativas específicas, mediante reglamentos relacionadas con el proceso de planificación lingüística. Esta limitación se puede solventar con el análisis de experiencias previas y la integración de la comunidad en estas experiencias, lo que podría fortalecer la implementación y aceptación de las nuevas propuestas léxicas.

2) Establecimiento de la lengua estándar en el que se desarrollará

La primera decisión lingüística es establecer una lengua estándar. Según Álvarez (2017), en el *wayuunaiki* se puede reconocer dos áreas dialectales definidas: el arribero, hablado en la parte alta de península de la Guajira; y el abajero, en las regiones bajas de la respectiva península. El autor plantea que entre ambos dialectos existen principalmente diferencias morfológicas y lexicales. Sin embargo, la más notoria se refiere al prefijo personal para la tercera persona del singular femenino (*jü-* en la variedad arribera y *sü-* en la abajera). Esta diferencia que parece mínima, pero afecta por la profusión de uso del prefijo en la lengua. Para la creación de neologismos se recomienda la utilización del morfema de posesión indefinida *a-* (o sus variantes *o-* y *e-*). Por lo tanto, la variedad estándar sería la misma lengua pero minimizando las diferencias dialectales. Estas diferencias son reconocidas y aceptadas por los wayuu, lo que permite que el estándar creado tenga carácter inclusivo y represente las dos variantes dialectales

de forma justa, con el propósito de minimizar las resistencias o exclusiones, que son inexistentes en contextos en donde convergen.

3) Determinación de los procesos fonológicos implicados en la ortografía

Para el desarrollo de un proceso sistemático de expansión léxica es necesario establecer entre otros principios lingüísticos, el alfabeto y los principios fonetológicos. En lo que respecta al alfabeto, Álvarez (2017) ha registrado cuatro sistemas ortográficos: a) el de Martha Hildebrant, b) el del Instituto Lingüístico de Verano en Colombia, d) el Alfabeto de Lenguas Indígenas Venezolanas (ALIV) y el sistema desarrollado por Miguel Ángel Jusayú (MAJ). Los materiales de la lingüista Hildebrant han dejado de circular; mientras que las publicaciones del Instituto Lingüístico de Verano se han adaptado al ALIV. Esto obliga a afirmar que solo quedan dos sistemas de escritura el ALIV y el MAJ. El sistema ALIV es el más utilizado por los lingüistas y antropólogos colombianos y venezolanos. El sistema MAJ ha quedado reducido a las publicaciones realizadas por el autor. Además, existe un sistema computarizado que permite pasar de la ortografía MAJ a la ortografía ALIV. Por todo esto, en la presente propuesta se mantiene el alfabeto ALIV, conformado por seis vocales (cortas y largas), a, aa, e, ee, i, ii, o, oo, u, uu, ü, üü; y 13 consonantes, p,t,k,ch,sh,j,m,n,l,r,w,y,´.

Otros aspectos fonetológicos que se deben precisar son la estructura silábica y el patrón de acentuación. En cuanto a la estructura silábica del *wayuunaiki*, hay que distinguir entre sílabas livianas y pesadas. Según Álvarez (2017) las livianas están formadas por una vocal corta (V), con o sin consonante inicial de sílaba. Las pesadas están constituidas por una vocal larga (V_1V_1), un diptongo (V_1V_2) o por una vocal seguida de una consonante en posición postnuclear (VC). En cualquier caso, puede haber o no una consonante inicial de sílaba (CV_1V_1 , CV_1V_2 , CVC).

En cuanto al patrón de acentuación, este es predecible. Según Álvarez (2017) la base para aplicar las reglas de acentuación es el reconocimiento de la sílaba tónica que es donde recae el acento. Por esta razón, no hace falta utilizar tilde para indicarla. Las reglas de acentuación del *wayuunaiki* son resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Reglas de acentuación del wayuunaiki

1. Si la primera sílaba es liviana, es tónica la segunda sílaba.
2. Si la primera sílaba es pesada, es tónica la misma primera sílaba.
3. Si al inicio de palabra hay una secuencia **(C)V'** (donde **V** es una vocal corta), la sílaba inicial no se cuenta para la aplicación de las reglas 1 y 2.

Fuente: Álvarez (2017)

Tomando en cuenta los aspectos fonetológicos y la estructura morfológica de la lengua, Álvarez (2011) propone las siguientes reglas, para realizar adaptaciones fonológicas de préstamos de español. En la siguiente tabla se muestran:

Tabla 2. Reglas para la adaptación fonológica de préstamos del español al wayuunaiki

1.- Las consonantes oclusivas sonoras españolas /b, d, g/ son sustituidas por sus correspondientes sordas /p, t, k/ en wayuunaiki. ejemplo bandera> <i>panterera</i>
2.- La consonante fricativa labiodental sorda española /f/ puede ser sustituida en wayuuaniki por /p/ o por /j/ si le sigue una líquida, ejemplos chofer> <i>chopeerü</i> o friche > <i>huriicha</i> .
3.- Los grupos consonánticos españoles /pl, pr, tl, kl, kr, fl, fr/ debe ser separados mediante una vocal que por lo general es /ü/, ejemplo plato> <i>pülaata</i>
4.- Si la vocal original del español es tónica, la correspondiente vocal en wayuunaiki debe ser larga, si queda en una sílaba abierta en wayuunaiki, por ejemplo capuchino> <i>kapuchiina</i> .
5.- Si en español está una /l/ detrás de una vocal abierta anterior /i, e/, en wayuunaiki debe sustituirse por una /r/, ejemplo panela> <i>paneera</i> .
6.- Si en español hay una secuencia de líquida /r, l/ seguida por otra consonante, la líquida cambia por /t/, ejemplo calzón> <i>katsuuna</i> y si le sigue /n/ se cambia por otras /n/ carnero > <i>anneerü</i> .
7.- Las vocales finales frecuentemente se convierten en /a/ aguardiente > <i>awarianta</i> .
8.- Si la palabra española termina en consonante, a veces se necesita añadir una vocal final en wayuunaiki, ejemplo limón> <i>limuuna</i> .
9.- Los diptongos crecientes españoles /ja, jo, je, ju, wa, we, wi, wo/ no existen en wayuunaiki y se convierten en dos sílabas jueves> <i>juweewa</i> .
10.- Algunas veces se pierde una sílaba inicial azúcar> <i>suukara</i>

Fuente: Álvarez (2011)

Finalmente, el autor recomienda tres principios al momento de crear nuevas palabras. Estos principios son cónsonos con los propuestos en el Modelo de Planificación Lingüística Funcional:

1.- Tanto neologismos como préstamos deben ajustarse a las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua (Principios de aceptabilidad lingüística y discursiva).

2.- Deben crearse con una sola palabra, si se necesita una palabra compuesta o sintagma debe ser lo más corta posible o transparente morfológicamente (Principio de eficiencia).

3.- Se debe crear con los recursos propios de la lengua (Principios de aceptabilidad lingüística).

Finalmente, es importante acotar que una vez establecida la normativa ortográfica, lograda mediante un consenso entre los miembros de la comunidad wayuu, se deben establecer revisiones periódicas, en función de la constante evolución del idioma. Además, los procesos de adaptación de préstamos deben ser evaluados continuamente para asegurar que no se presenten distorsiones en la lengua.

4) Revisión de los procedimientos de formación de palabras que permitan la expansión del léxico en *wayuunaiki*

El *wayuunaiki*, por ser una lengua arahuaca perteneciente al grupo del norte, subgrupo TA-arahuacas dentro del subgrupo Caribe, coincide con muchas de las características tipológicas establecidas por Aikhenvald (1998). Se podrían clasificar como polisintéticas y predominantemente aglutinantes, con algunos elementos funcionales. La mayoría son ricas en su clase nominal y presentan complejos sistemas de clasificadores. Igualmente poseen un sistema separado de género de dos o tres tipos, restringido a los pronombres personales. La morfología nominal es bastante similar en toda la familia y la verbal es variada y puede ser muy compleja, especialmente en las lenguas de los grupos arahuacas del sur, del suroeste y las del norte (García, 2014).

A diferencia de la mayoría de estas lenguas, el *wayuunaiki* no desarrolló un complejo sistema de clasificadores. Según Mosonyi y Mosonyi (2000) el adjetivo atributivo se pospone al sustantivo; mientras que con algunos cuantificadores o indefinidos, se antepone. En la frase posesiva, el poseedor va pospuesto al sustantivo poseído, así como la preposición va delante del nombre. En la lengua

existe la oposición masculino/femenino y singular/plural. El femenino es el género no marcado; en otras palabras, todos los sustantivos que no refieran a una entidad concebida como masculina es automáticamente femenina.

Es una lengua con abundante grupos de sufijos. Su morfología tiende a ser muy regular con alta tendencia a los procesos de armonía vocálica y fenómenos morfofonológicos que provocan caídas de segmentos vocálicos o consonánticos. En la morfología nominal se distingue entre nombres absolutos (no poseídos, autónomo, o alienable), al igual que el resto de las otras lenguas pertenecientes a la misma familia. Los relativos se refieren a partes del cuerpo, términos de parentesco, relaciones sociales más o menos íntimas, objetos de uso personal y nombres deverbales o nominalizaciones. Se caracterizan por expresar la relación de posesión mediante un prefijo personal, que establece una relación de concordancia (persona-número) entre el objeto poseído y el poseedor. Para representar una idea generalizada para la clase se usa el prefijo de posesión impersonal o indefinido *a-* (o sus alomorfos por armonía vocálica *e-≈ o-*) y el sufijo de infinitivo que puede ser el alargamiento de la última vocal de la raíz, *atünaa* «el brazo de», y en caso de finalizar en vocal larga o consonante, el sufijo *-waa*, *asiüwaa* «la flor de alguien», *achonwaa* «el niño de alguien».

El *wayuunaiki* presenta una gran variedad de sufijos que se confirman con la lista de 141 sufijos derivativos presentados por Olza y Jusayú (2012), algunos de uso restringido y otros más productivos. En la lista se incluyen los sufijos que permiten generar nombres deverbales o nominalizaciones léxicas. En lo que respecta a la prefijación, Álvarez (2017) afirma que hay un número reducido de prefijos, 11 en total: ocho pronominales, que indican persona/ número/género: *ta-* (1S), *pü-* (2S), *nü-* (3SM), *sü-/jü-* (3SF), *wa-* (1P), *ja-/jü-* (2P), *na-* (3P), y *a-* (cero persona/indefinido) y tres derivativos: *ka-* (posesivo)', *ma-* (carencial), y *pa-* (dual). Todos exhiben variantes fonológicas, condicionadas por procesos de armonía vocálica. Estos tres últimos prefijos permiten generar verbos denominales y depreposicionales, por ser verbalizadores.

Con respecto a la composición, este es un procedimiento específico de formación de palabras que puede estar presente en cualquier tipo de lengua. Según Álvarez (2011:212), en el *wayuunaiki* la composición es muy restringida. Se forma al unir dos bases nominales, siguiendo un orden estricto. “el primer elemento del compuesto puede ser un nombre alienable o uno inalienable, pero

el segundo elemento del compuesto debe siempre ser un nombre inalienable (incluyendo las preposiciones)”.

Las restricciones del segundo elemento limitan la formación de compuestos puesto que dentro del grupo de nombres inalienable se encuentran los términos de parentesco, las partes del cuerpo, las preposiciones y algunos objetos culturales (García 2014). Pero es importante destacar que en la lengua los procesos de nominalización léxica generan nombres inalienables, especialmente los de lugar, instrumento o resultado, lo que mitiga las restricciones combinatorias.

Dado que la composición morfológica es muy un procedimiento de formación de palabra muy restringido en wayuunaiki, se debe prestar mayor atención a la derivación pues es la forma natural a la que recurre la lengua para crear e integrar nuevos términos. Ella represente el mejor procedimiento que evidencia la creatividad y la adaptabilidad del idioma. Además, se debe considerar la participación de hablantes nativos en la creación de nuevos términos para asegurar que los términos creados sean aceptables y funcionales en contextos reales.

5) Análisis de los términos introducidos en la lengua que están recopilados en materiales escritos u orales

Al momento de iniciarse un proceso de expansión léxica se debe revisar con qué unidades terminológicas cuenta la lengua, puesto que una de las opciones para este proceso es la revitalización de lexías o significados que la lengua posee y que sus usuarios han dejado de utilizar o desconocen. Si dichas unidades léxicas pertenecen al léxico general podrían sufrir de un proceso de terminologización.

García (2019) realizó una revisión de los términos disciplinares presentes en seis diccionarios de lengua que, aunque no recogen la totalidad del léxico de una lengua que es inabarcable, registra el mayor número de entradas y acepciones del que un usuario puede disponer en su lengua. Los neologismos detectados, presentan las siguientes limitaciones: 1) están registradas en escritura MAJ, 2) se debe revisar con hablantes nativos para ver sin reconocen estos significados y 3) terminologizar sus significados.

También, el autor analiza las formas neológicas de un corpus lexicográfico del *Diccionario de computación en wayuunaiki o Pütchimaajatü*

komputatoorachiki wayuunaikiru'usu (PKW por sus siglas en *wayuunaiki*) compilado por Álvarez (2011). El equipo de trabajo que dio origen a la publicación estuvo constituido por el lingüista José Álvarez y un grupo de profesores *wayuu* conformado por Nuri Ballestero, José Ángel Fernández, Oberto Palmar, Neida Paz, Jorge Pocaterra y Abel Silva. El corpus lexicográfico está conformado por un total de 943 palabras en *wayuunaiki*, distribuido de la siguiente manera: 174 entradas en la sección de *wayuunaiki*-español, 174 en el índice español-*wayuunaiki* y 595 palabras creadas para los anexos que incluye nombre de las letras, signos gráficos, letras griegas, siglas, días y meses del año, sistema de medidas, números, países y algunas palabras con sus abreviaturas. En su corpus lexicográfico incluye neologismos de forma y de sentido.

6) Selección de la parcela léxica en la que se pretende construir los términos

El léxico disciplinar es uno de los componentes básicos del léxico. Este se organiza en parcelas o dominios léxicos que son variaciones de uso o activaciones de una unidad léxica. No obstante, algunas disciplinas e instituciones académicas o industriales han recurrido a la estandarización de términos técnicos, con el fin de lograr previsibilidad, seguridad y calidad en los significados léxicos y sus etiquetas, con el fin de internacionalizarlo y hacerlo asequible e inteligible a todos los miembros de una comunidad discursiva específica. Tomando en cuenta estos dos principios, García (2019) procedió a formar un conjunto de términos relacionados con los elementos de la tabla periódica (García y Swiggers 2023), el sistema de unidades que serán presentados en este trabajo y otros términos correspondientes a diversas áreas académicas. Por lo que pueden ser usados en contexto académico, específicamente en las aulas de educación secundaria, es decir dentro las clases de las asignaturas de *Química* y *Física* en escuelas interculturales o etnoeducativa, tanto de Venezuela como de Colombia. En futuras investigaciones se pudieran considerar una mayor variedad de dominios léxicos con la finalidad de ampliar los contextos y disciplinas en los que se pueden utilizar los términos creados.

Desarrollo del proceso de expansión léxica

La laguna léxica detectada surge al momento de constatar que una entidad, cualidad, evento, acción o estado que existe en la lengua mayoritaria (LM) no tiene ningún correlato en la lengua minoritaria (LMIN). Este cotejo implica una revisión documental exhaustiva en la lengua minoritaria, sobre todo con los ancianos y autoridades tradicionales, porque pudiera ser que en una etapa de la lengua, hubiese existido una palabra que ha entrado en desuso (arcaísmo) o una variante dialectal que fuese recuperada y revitalizada.

Al comprobarse la existencia de la laguna léxica, el planificador y el conjunto los hablantes que conforman el equipo de expansión del léxico se preguntan si dicho término es necesario para la lengua. En caso de que la respuesta sea negativa, no se debe continuar con el proceso; si la respuesta es afirmativa, se hace necesario realizar una serie de preguntas que permitirán determinar qué tipo de subproceso, y por ende qué tipo de neologismo, se debe crear.

Tal como establece García (2019), la primera interrogante es ¿la nueva palabra puede ser creada mediante la aplicación de una macrorregla morfológica? Si puede serlo, se procede a crear un **neologismo de forma**; en caso contrario, se continúa con la segunda interrogante: ¿es un término normalizado en la LM? Si lo está, se recurre a un **préstamo con adaptación fonológica y morfológica**; si no lo está, se avanza hacia una tercera interrogante: ¿hay una palabra en la lengua minoritaria cuyo significado no es especializado y se podría realizar una extensión semántica de ese término? Si la hay, se crea un **neologismo de sentido**; si no la hay, se recurre a la combinación de los distintos procesos.

Cada uno de los subprocesos contempla un subproceso de evaluación de los principios establecidos en el Modelo de Planificación Lingüística Funcional (MPLF), con el fin de que el neologismo creado, haya sido validado por los mismos hablantes que conforman el equipo de formación del léxico. El subproceso **neologismo de forma** tiene como objetivo recurrir a los procedimientos morfológicos propios de la lengua para la creación de la nueva lexía. En el caso del *wayuunaiki*, los cuatro procedimientos morfológicos por excelencia para la conformación de nuevas piezas léxicas son la sufijación, la prefijación, ambos perteneciente al proceso general de formación de palabra

(PGFP) de la derivación; la composición y la incorporación, dos procesos específicos de formación de palabra (PEFP) que forman parte del PGFP composición. Todos ellos pertenecientes a la macrorregla morfológica de la adición (García, 2011).

Para iniciar el proceso, se debe partir de datos provenientes de los datos de la lengua minoritaria. Estos corresponden al significado exacto, o lo más exacto a lo que refiere o debe referir la palabra. La primera interrogante que se debe hacer es ¿existe en la lengua minoritaria un lexema al que se le pueda adjuntar una pieza morfológica o morfema? Si existe, se verifica si dicho morfema debe ir delante (prefijación) o detrás del lexema (sufijación); en caso contrario, se debe indagar si en la lengua minoritaria, (*wayuunaiki*) existen dos lexemas que se puedan adjuntar. Al momento de crear la nueva pieza léxica se debe revisar que el segundo elemento léxico sea una palabra inalienable; de lo contrario, no se puede generar el compuesto. Si dicha exploración es improductiva, se debe preguntar ¿existe en la lengua minoritaria un lexema verbal al que se le pueda incorporar? El neologismo creado es un input para el subproceso de evaluación de principio, como se dijo en líneas anteriores. Si la evaluación es positiva, se valida el neologismo.

El subproceso **neología de préstamo** tiene como finalidad crear nuevas piezas léxicas a partir de la adaptación fonológica y morfológica de una palabra proveniente de la lengua mayoritaria. Generalmente a este subproceso se recurre cuando se trata de un término normalizado; y para su constitución se utilizan bases compositivas cultas, generalmente de origen latino y griego. Los términos creados de esta forma deben responder a cierto grado de normalización y de internacionalización, para que sea fácilmente reconocibles por los miembros de las organizaciones que los utilizan.

Al igual que en el subproceso anterior, se parte de la palabra y su significado en la lengua mayoritaria. Luego se procede a contrastar la estructura fonológica de la palabra que será objeto de préstamo con la fonotáctica de la lengua, en este caso el *wayuunaiki*. Primero se evalúa si presenta la misma estructura silábica. Si no es así, se hace una reestructuración silábica. Luego, se revisa el patrón acentual y se adapta al de la lengua minoritaria. Posteriormente, se procede a revisar los grupos consonánticos y vocálicos de la palabra fuente. Si hay alguna discrepancia se procede a sustituir, insertar las

consonantes o romper los grupos consonánticos no permitidos; en el caso de las vocales, se hace una adaptación vocálica.

Una vez adaptado fonológicamente, se revisa si hace falta la adjunción de un morfema propio de la lengua minoritaria, para que el préstamo adaptado sea aceptado por los hablantes de la lengua. Si es así, se adjunta el respectivo morfema. El neologismo pasa al subproceso de **evaluación de principios** para que los usuarios validen su pertinencia. El tercer subproceso es el de **neologismo de sentido**. Este ocurre cuando en la lengua minoritaria existe una palabra que presenta un significado no especializado y que pudiera sufrir un proceso de ampliación semántica para ser usado dentro de una disciplina. Al igual que en los subprocesos anteriores, se parte de datos provenientes tanto de la lengua mayoritaria como de la minoritaria. Con esta información se contrasta la palabra existente para revisar qué subproceso semántico puede operar sobre el significado de la palabra.

Este subproceso proporciona una variedad de posibilidades. Si la palabra de la lengua minoritaria es susceptible de especializarse y ser usada en diferentes campos del conocimiento, se trata de polisemia (caso de *masa* en cocina, física, química, etc.); si el nuevo significado se origina mediante la proyección en un mismo dominio cognitivo, se trata de una metonimia; si se desplaza de un dominio a otro, de una metáfora; y si la palabra permite describir el nuevo concepto, es una descripción semántica. Este último proceso es el menos indicado, pero en algunos casos puntuales puede resolver necesidades de creación.

En caso de que no cubra algunas de estas posibilidades, hay un error en la formación del neologismo de sentido y se hace necesario revisar de nuevo todo el proceso. Como se dijo en los anteriores subprocesos, la palabra creada es sometida a la evaluación de principios para su validación.

Finalmente, el subproceso **evaluación de principios** busca que los planificadores lingüísticos, en compañía de los hablantes nativos que conforman el equipo de creación léxica verifiquen si los neologismos creados cumplen con los principios de eficiencia, adecuación y aceptabilidad establecidos en el Modelo de Planificación Lingüística Funcional (MPLF). Esta evaluación se realiza mediante una revisión consciente y, en caso de ser

necesario, la aplicación de una encuesta léxico semántica a hablantes de diferentes áreas dialectales.

La primera pregunta que se debe hacer es si la palabra creada es breve. De no serlo, se debe preguntar si hay transparencia en los componentes morfológicos que la conforman; es decir, si el hablante puede obtener el significado por medio de la suma de las partes. Luego, se procederá a evaluar el resto de los principios. Para esto, otras preguntas sobre la nueva palabra son necesarias: ¿es fácil de aprender?, ¿satisface las necesidades comunicativas de los usuarios?, ¿es entendible?, ¿respeto las normas lingüísticas de la variedad estándar (VE)?, y finalmente, ¿satisface los modelos discursivos canónicos? Una vez respondidas todas las interrogantes, se verifica el número de principios que cumple un neologismo creado. Si no cumple por lo menos con los tres subtipos de principios de la aceptabilidad, se considera como no validado.

En este trabajo se presenta un conjunto de términos relacionados con el Sistema de Unidades Internacionales. Dado que estos términos son estandarizados o normalizados y tienen una difusión elevada, se consideró usar el procedimiento de neología de préstamo, de tipo préstamo con adaptación integral. Tal como establece García (2019), estas formas neológicas prestadas son de tipo planificados (criterio *vía de penetración en la lengua*). También se puede clasificar como una neología planificada o referencial (*vía de penetración en la lengua*), especializada o neonimia (*ámbitos de uso*), denominativa (*motivación del neologismo*), con un grado máximo de motivación y se prevé que las formas neológicas creadas sean aceptadas en la lengua por tener un uso constante (Escenario I del criterio *Previsión de permanencia y de codificación lexicográfica*).

Se mantuvo la convención de formar o incluir palabras en femenino, dado que es el género natural y el masculino es marcado. Sin embargo esto se viola cuando la forma prestada puede ocasionar un conflicto homonímico; es decir, que se usa tanto para significar el país como a un elemento designado así por eponimia, por ejemplo: *püransia* < FRANCIA, FRANCIO. Para solucionarlo, se mantiene la forma femenina para el país *püransia* < FRANCIA y la masculina para el elemento químico *püransio* < FRANCIO.

En la siguiente lista se muestra los términos creados, siguiendo el procedimiento sistemático para la parcela léxica seleccionada:

amperio 'ampeeria'	gramo 'kūraama'	mol 'moola'
atmósfera 'atmoospera'	hecto 'ekta'	newton 'newūtona'
centi- 'senti-'	henry 'jeeria'	ohm 'oohma'
centigrado 'sentiikūrata'	joule 'joowuurea'	peta- 'peta-'
coulomb 'kowuulompa'	kelvin 'keelwina'	pico 'piko-'
deca- 'teka-'	kilo- 'kiro-'	radián 'ratiwaana'
deci- 'tesi-'	kilogramo 'kirokūraama'	radio 'raawia'
exa- 'eksa-'	mega 'meka-'	tesla 'teesla'
farad 'paarata'	metro 'meetūra'	tonelada 'toneraalū'
fahrenheit 'pahreenjewita'	micro- 'mikūro-'	volt 'wootta'
femto 'pemto-'	mili- 'miri-'	watt 'waatta'
giga 'jika'	minuto 'minuuta'	weber 'weepera'

Como colofón de este proceso de desarrollo léxico se podrían mencionar una serie de acción que permitiría optimizarlo. Estas ya han sido aludidas en distintas etapas del trabajo, pero se requieren puntualizar. La primera sería la participación comunitaria. Se debe involucrar grupos más amplio y diversos de hablantes nativos, así como expertos de diferentes áreas del saber (lingüistas, especialistas en áreas de conocimientos, pedagogos, psicólogos, entre otros) en los distintos procesos de creación y evaluación de términos. Esto permitiría enriquecer las discusiones durante el proceso y garantizar la aceptación de los términos.

La segunda es la validación exhaustiva de los términos por especialistas y hablantes nativos. Esto es crucial pues garantiza precisión, aceptación y uso del léxico creado en contextos reales. La tercera sería el diseño propuestas pedagógicas o recursos didácticos como diccionarios o glosarios especializados para ser utilizados por los docentes en la aulas de clases. Estas acciones se pueden considerar una excelente manera de aplicabilidad y medición de la efectividad de los términos creados. La cuarta es el apoyo gubernamental que es esencial, puesto que asegurar recursos financieros y le otorga legitimidad al proceso. Es fundamental establecer colaboraciones y alianzas con entidades gubernamentales y no gubernamentales que puedan proporcionar un sólido respaldo, al proyecto de expansión léxica. Finalmente, se puede considerar cualquier proceso de expansión del léxico como cíclico, pues debes existir permanentes actualizaciones para integrar nuevos términos a los diccionarios, en la medida que surjan nuevas lagunas léxicas.

Reflexiones finales

El Modelo de Planificación Lingüística Funcional, con su correspondiente procedimiento sistemático les permite a los planificadores y

hablantes la producción de nuevas lexías para un dominio léxico específico. La creación de nuevas palabras les ayuda a los hablantes a apropiarse de los conocimientos académicos y científicos, lo cual facilita la inclusión de la diversidad lingüística, puesto que los términos creados pueden ser utilizados por los autores para la producción de materiales didácticos, tal como lo establecen en la Ley de Idiomas Indígenas (2009).

El desarrollo de un proceso piloto de expansión del léxico académico en áreas disciplinares seleccionadas, utilizando el Modelo de Planificación Lingüística Funcional es sumamente extenso, por lo que se seleccionó dos áreas del conocimiento científico como son la nomenclatura de elementos y compuestos químicos (García y Swiggers, 2023) y el Sistema Internacional de Unidades, que se presentó en este documento.

La labor está inconclusa, hace falta validar cada uno de los términos con mayor número de especialistas y hablantes nativos; además de hacer una propuesta de uso en el aula para verificar si se cumple con los tres principios trazados en el modelo. Una vez concluida esa etapa, seguir desarrollando otras lagunas léxicas, para posteriormente publicar un Diccionario de neologismos de las ciencias naturales. Esta labor debe contar con el apoyo de un ente gubernamental que permita planificar todo el proceso.

Referencias

- Aikhenvald, A. (1998). The Arawak language family. En Dixon R.M.W & A. Aikhenvald. *The Amazonian Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez, J. (2017). *Manual de la lengua wayuu / Karalouta atüjaaya saa'u wayuunaikikuwa'ipa*. Woumainpa'a - Wajiirü: Organización Indígena de La Guajira Yanama.
- Álvarez, J. (2011). *Pütchimaajatü komputatoorachiki wayuunaikiru'usu / Diccionario de computación en waayuunaiki*. Maracaibo: Microsoft-Fundación Wayuu Taya.
- Blas Arroyo, J. (1998-1999). Desarrollos de la planificación lingüística en el mundo hispánico con especial atención a los contextos español y latinoamericano. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA* 13 (315-344).
- Coronel Molina, S. (2001). *La intelectualización de lenguas indígenas y sus implicaciones en la educación*. Ponencia leída en la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena. Simposio Políticas Educativas del Estado. Guatemala, 25-27 de julio 2001. Memorias del evento. 50-71. Disponible en <http://www.beps.net/publications/PartelV.pdf> . Fecha de consulta: 29-07-2024.

- Franco M. A. (2007). *Gramática comunicativa*. Maracaibo: Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia.
- García, D. (2019). *La expansión léxica del wayuunaiki en el área académica*. Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Doctorado en Ciencias Humanas.
- García, D. (2016). Hacia una clasificación de los procedimientos de formación de palabras. *Lingua Americana*. Año XX N° 39, Julio – Diciembre. 13 – 40. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/issue/view/3615/227> Fecha de consulta: 29-07-2024.
- García, D. (2014). Estudio tipológico de la derivación y la composición en wayuunaiki. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Volumen 15, N° 39, Enero-Junio 2014, 24 – 53.
- García, D. (2012). La intelectualización del wayuunaiki. *Lingua Americana*. Año XVI N° 31 Julio-Diciembre. 109-129.
- García, D. y Swiggers, G. (2023). Hacia un tabla periódica de los elementos químicos en wayuunaiki. *Omnia* Año 29, No.2 (Especial). 90-109. Disponible en: <file:///C:/Users/Donaldo/Downloads/42417-Texto%20del%20art%C3%ADculo-85711-1-10-20240702.pdf> Fecha de consulta: 29-07-2024.
- Habermas, J. (2009). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Santafé de Bogotá, Colombia. Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.
- Halliday, M.A.K. (1995). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: EDICIAL S.A.
- Mosonyi, E. y Mosonyi J. (2000). *Manual de Lenguas Indígenas de Venezuela. Tomo II*. Caracas: Fundación Bigott.
- Mosonyi, E. (1983). El uso de las lenguas indígenas como metalenguaje. El caso del guajiro. En *Educación, etnias y descolonización de América Latina, Volumen II*. Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas (Comp). Unesco – InterAmerican Indian Institute: México.
- Obregón Muñoz, H. y Sánchez Chapellín, J. (1990). Una proposición para la creación de terminologías científicas y técnicas en las lenguas indígenas. *Letras – Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB) –*, N° 47. 47-58.
- Olza Zubiri, J. y Jusayú, M. (2012). *Gramática de la lengua guajira – Morfosintaxis –*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Gaceta Oficial N° 5453.
- República Bolivariana de Venezuela. (2005). *Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas*. Caracas: Gaceta Oficial N° 38344.
- República Bolivariana de Venezuela. (2008). *Ley de Idiomas Indígenas*. Caracas: Gaceta Oficial N° 38981.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas*. Caracas: Gaceta Oficial N° 39115.

CAPÍTULO 4

**APORTES DE EDUCACIÓN FÍSICA,
RECREACIÓN Y DEPORTE PARA LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
PROPUESTA PEDAGÓGICA**

**CONTRIBUTIONS OF PHYSICAL
EDUCATION, RECREATION AND SPORT
FOR THE ATTENTION TO DIVERSITY:
PEDAGOGICAL PROPOSAL**



Ana Milena Arroyo

Universidad de Cundinamarca, Colombia

aarroyo@ucundinamarca.edu.co

ORCID: 0000-0002-8163-902X

Nasly Stella Herrera Pira

Universidad de Cundinamarca, Colombia

n_herrera@ucundinamarca.edu.co

ORCID: 0000-0002-8421-2312

Moreno Gutiérrez, Adriana Patricia

Universidad de Cundinamarca, Colombia

apmoreno@ucundinamarca.edu.co

ORCID: 0000-0001-7752-1347

Alexandra Ivon Palomino Amador

Universidad de Cundinamarca, Colombia

apalomino@ucundinamarca.edu.co

ORCID: 0009-0000-5101-8620

Jhon Fredy Orrego Noreña

Universidad de Caldas, Colombia

fredy.orrego@ucaldas.edu.co

ORCID: 0000-0002-4914-5636

RESUMEN

Este capítulo de libro es el resultado del proyecto de investigación titulado "Prácticas pedagógicas de los profesionales de educación física, deporte y áreas afines en atención a la diversidad" financiado por la Universidad de Cundinamarca (Colombia). Su objetivo fue diseñar orientaciones pedagógicas que aborden la diversidad en estas áreas. El proyecto se desarrolló en tres fases: una revisión teórico-documental, la realización de grupos focales a través de foros y talleres, y la elaboración de orientaciones pedagógicas que integran la función educativa de la Educación Física, Recreación y Deporte (EFRD) con un enfoque en las Competencias/Habilidades para la Vida (HpV). Estas orientaciones buscaron promover la educación y la atención a la diversidad en el contexto educativo.

Palabras clave: Diversidad, Competencias para la Vida, Educación Física, Recreación y deporte.

ABSTRACT

This book chapter is the result of the research project entitled "Pedagogical practices of professionals in physical education, sports and related areas in attention to diversity," funded by the University of Cundinamarca (Colombia). Its objective was to design pedagogical guidelines that address diversity in these areas. The project was developed in three phases: a theoretical-documentary review, focus groups through forums and workshops, and the development of pedagogical guidelines that integrate the educational function of Physical Education, Recreation and Sport (PES) with a focus on Competencies/Life Skills (CLS). These guidelines seek to promote education and attention to diversity in the educational context.

Key words: Diversity, Life Skills, Physical Education, Recreation and Sport.

Introducción

Las orientaciones pedagógicas tienen como propósito reconocer y construir experiencias y prácticas pedagógicas, como un ejercicio educativo en el que la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento se convierte en un objetivo común para docentes y estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017) señala que *“las orientaciones pedagógicas se refieren a todas las acciones que deben realizarse en el aula y con los estudiantes, para facilitar, potenciar y estimular sus procesos de aprendizaje”* (p.12); con ello se promueve la creación de ambientes de aprendizaje que favorecen la participación, superando las particularidades y limitaciones individuales de los estudiantes. Asimismo, impulsa la sistematización de las experiencias educativas a partir de instrumentos y escalas de seguimiento, que le permiten a los docentes observar y evaluar los procesos de aprendizaje de los niños y de las niñas para detectar necesidades especiales de aprendizaje.

Por consiguiente, las orientaciones pedagógicas se convierten en un punto de partida que brinda estrategias para fortalecer y hacer significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitir una relación consciente, cercana, respetuosa y asertiva y facilitar la construcción de espacios educativos en donde se tengan en cuenta las capacidades diferentes y se integre la atención a la diversidad. Así, *“la orientación pedagógica es una directriz que guía al docente en su labor educativa, apoyando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se enfoca en las herramientas, técnicas o estrategias educativas y su respectivo uso por parte de los docentes”* (Durán y Zabala, 2016, p. 27).

En el contexto educativo estas orientaciones fomentan la participación, el aprendizaje, el desarrollo personal, la inclusión y la formación integral de los estudiantes respetando las diferencias (Santana, 2003). Estas orientaciones se basan en diferentes corrientes pedagógicas como el constructivismo, el humanismo y la sociocultural; buscan crear un ambiente de aprendizaje participativo, colaborativo e inclusivo.

Las orientaciones pedagógicas en el ámbito escolar se centran en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacitan a los estudiantes para

aprender de manera autónoma respetando los procesos de aprendizaje de cada individuo (Molina, 2001). Partiendo de lo anterior, las orientaciones pedagógicas deben responder de manera sistemática y permanente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Deben diseñarse de manera clara y pertinente para potenciar las capacidades y habilidades de los actores en el ambiente educativo.

La orientación pedagógica es un proceso continuo y sistemático sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de ella se potencian las habilidades de los estudiantes, se asegura la atención a la diversidad y se promueve el desarrollo humano (Martínez, 2002). En este sentido, reflexionar sobre orientaciones pedagógicas, que respondan a las demandas educativas de la diversidad, implica reconocer las dimensiones culturales, políticas y prácticas que recaen sobre ellas (Booth y Ainscow, 2011).

En consecuencia, pensar una educación de calidad en todos sus niveles, como derecho desde la diversidad, implica promover acciones para desafiar las desigualdades sociales, culturales, económicas, el desarrollo de prácticas de relacionamiento de saberes, la promoción de la interculturalidad, enfoques inclusivos, participativos, redistributivos y transformadores que contribuyen a la paz como proyecto de país territorio, garantizar el ejercicio de los derechos, la educación y aprendizaje a lo largo de la vida de los ciudadanos y ciudadanas, con capacidad plena para ejercerlos y contribuir con el desarrollo de todas y todos en el territorio (MEN, 2023) y reconocer el valor intrínseco de la diversidad y el respeto de la dignidad humana (UNESCO, 2015). *“La educación, en este sentido, tiene la responsabilidad de construir el camino y habilitarlo para que los otros hagan parte del nosotros y todos sean incluidos”* (Guido, 2010, p. 69). Colombia ha fomentado una mayor conciencia en su búsqueda por una educación para todos, adoptando el principio de enfoque diferencial y equidad como estrategia clave para reducir las brechas educativas (Galeano, Arias y López, 2022).

Desarrollo

La Atención a la Diversidad en Educación

La UNESCO se ha pronunciado en cada conferencia sobre la educación y la atención de la diversidad educativa. Así, en 1960, la Convención sobre la

Lucha contra las Discriminaciones en la Educación invoca la Declaración Universal de los Derechos Humanos que consagra el principio sobre no establecer discriminaciones, y proclama el derecho de todos a la educación. En 1989, la Declaración de los Derechos del Niño, reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación. En 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos promovió la idea de la educación inclusiva, mediante una educación básica para todos.

Asimismo, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994) fue un hito fundamental en la defensa de una educación inclusiva de calidad para la diversidad de estudiantes y, particularmente, para las personas con Necesidades Educativas Especiales. Estas iniciativas buscar reducir las desigualdades sociales y fomentar la convivencia equitativa, consolidándose como una prioridad global en las agendas nacionales (Varguillas, 2020).

En este contexto señala que la educación para todos no solo implica integrar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), sino atender a la diversidad. Las escuelas deben educar a todos los niños y adolescentes sin ningún tipo de distinción, deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Estas tienen el desafío de brindar una educación de calidad para que todos tengan éxito escolar. Lo *normal* es que existan diferencias en el aprendizaje; por ello, las escuelas deben reconocer diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a ellas. Para lograrlo es esencial implementar cambios estructurales en el modelo educativo (Varguillas, 2020).

Desde una perspectiva amplia que considera aspectos del orden sociocultural, Maurial, Bardales y Alonso (2022) definen la diversidad como "*la variedad entre los seres vivos y los fenómenos socioculturales*" (p.133). Esta definición resalta la importancia de entender la diversidad no solo en términos biológicos, sino también en su interrelación con las dinámicas culturales y sociales. La UNESCO (2017) considera el término diversidad como las diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria.

Asimismo, la diversidad no es únicamente un concepto; es una forma de ser, actuar y comprender un contexto. Solo existe en relación con los demás y debe ser vista como algo que se aparta de la noción de normalidad. En realidad, lo común y normal es que seamos diferentes y diversos (Torelló y Rueda, 2012).

Ahora bien, en el contexto educativo, el concepto de diversidad ofrece un potencial significativo, ya que se presenta como una oportunidad epistemológica, ética y política que podría, en cierta medida, transformar el diálogo sobre el currículo y la escuela (Matus, 2005). Es decir, enmarca el concepto de diversidad educativa dentro de la posibilidad de abordar la complejidad constitutiva de los otros como totalidad y de reconocer su legitimidad toda vez que, en la invisibilidad, en el ocultamiento, en su silenciamiento, es impracticable la relación de diversidad.

Reconocer al otro implica, según Levinas (2000, citado en MEN, 2004), asumir la responsabilidad hacia él y estar atento a sus necesidades antes de que se expresen. Esto implica construir una ética de la atención en la que la persona no sea reducida a lo mismo, ni instrumentalizada ni manipulada. La diversidad implica interacciones complejas en las que el reconocimiento del otro es fundamental, partiendo de la identidad del individuo como sujeto social para promover vínculos de convivencia en un contexto específico (Cajibioy, 2014). De este modo, la escuela se configura como un espacio de encuentros y desencuentros, donde emergen interacciones que integran valores, destrezas y convivencia, respetando la individualidad de los estudiantes (Cajibioy, 2014).

De manera similar, la UNESCO (2013, citado en MEN 2022) sostiene que es importante “*educar en y para la diversidad*” (p. 78) consiste en generar las herramientas para aprender a vivir juntos, de manera que se hagan posible nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto, el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de los valores como la cooperación, la solidaridad y la justicia.

La Atención a la Diversidad en Educación Física, Recreación y Deportes

La atención a la diversidad en educación física, recreación y deportes es fundamental para transformar el entorno educativo. Incluye enfoques integrales que van más allá de las habilidades físicas, abordando aspectos

emocionales, sociales y cognitivos, para contribuir a la consolidación de una escuela y sociedad más inclusiva y respetuosa. Por lo tanto, es imprescindible adaptar las estrategias de enseñanza y evaluación para satisfacer sus necesidades particulares.

Además, estas orientaciones posibilitan la creación de programas académicos flexibles y personalizados, incentivando la participación y el desarrollo integral de cada estudiante. Al mismo tiempo, fomentan el respeto, la inclusión y la equidad al eliminar barreras y prejuicios que podrían restringir su progreso y participación. Por último, es relevante señalar que estas orientaciones también contribuyen a fomentar estilos de vida saludables, al desarrollo de habilidades motrices y al fortalecimiento de la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes.

Según Chocarro y Sáenz (2022), es crucial registrar la implementación de la diversidad, evitando que se quede en una idea abstracta sobre la educación. En otras palabras, es pertinente explicar su relevancia en la realidad mediante propuestas concretas que lo materialicen. La atención educativa a la diversidad engloba todas las iniciativas destinadas a impedir que las diferencias que nos distinguen como seres humanos se transformen en desigualdades. Según Cornejo (2017), consiste en adecuar o modificar la respuesta educativa de acuerdo con las características del individuo que está aprendiendo.

A partir de lo expuesto, esta investigación propone la construcción de orientaciones pedagógicas basadas en reflexiones, pautas generales y perspectivas amplias sobre lo que significa "*educar en y para la diversidad*" (UNESCO, 2013, citada en MEN, 2022, p. 78).

Metodología

La investigación cualitativa permite acercarse a la realidad educativa con el objetivo de comprender y guiar las acciones de los actores de la comunidad educativa de forma integral y ética (Ramírez, 2011). Según este enfoque, y considerando la comprensión de los múltiples fenómenos en las relaciones del contexto educativo, se utilizaron las técnicas grupo focal y revisión documental para el diseño de la propuesta:

Grupo focal: esta técnica facilita el diálogo entre investigadores sobre un tema específico, permitiendo la construcción y deconstrucción crítica de

conceptos de forma dialéctica (Silva et al., 2013). En este sentido, esta técnica permite la participación activa de los integrantes, quienes comparten sus percepciones y puntos de vista sobre un fenómeno en particular, generando discusiones de gran importancia que contribuyen al análisis y a la organización de resultados.

El grupo focal se llevó a cabo durante el I Encuentro Regional y Nacional de Experiencias Prácticas Pedagógicas Inclusivas y de Atención a la Diversidad en la EFRD y Áreas Afines realizado los días 18 y 19 de octubre de 2023 en la ciudad de Soacha (Cundinamarca, Colombia). Este encuentro tuvo como objetivo principal reconocer y visibilizar las experiencias de prácticas pedagógicas inclusivas en Educación Física y áreas afines. Además, el grupo focal buscó contribuir a la elaboración del documento propuesta Orientaciones pedagógicas de la Educación Física, Recreación y Deportes para la Atención a la Diversidad, alineado con las competencias/habilidades para la vida propuestas por la OMS (1999) y adoptadas por UNICEF (2017).

Para la organización del grupo focal, los integrantes del proyecto de investigación Prácticas Pedagógicas de los Profesionales de Educación Física, Deporte y Áreas Afines en Atención a la Diversidad de la Universidad de Cundinamarca “*Generación siglo XXI*”, se reunieron en varias oportunidades y formularon tres preguntas en el marco de la revisión de antecedentes de orientaciones pedagógicas de atención a la diversidad, bajo el enfoque de las Habilidades para la Vida (HpV). Posteriormente, las preguntas fueron sometidas a la revisión de tres expertos en el tema, quienes las revisaron e hicieron un ejercicio de retroalimentación en el que manifestaron que las preguntas habían sido elaboradas de manera pertinente, según los criterios expuestos por la UNICEF.

Posteriormente, días previos al desarrollo del encuentro le fueron entregadas las preguntas a los talleristas y a los participantes del panel (participaron en total nueve panelistas).

Revisión documental: Es una herramienta que permite recopilar información, análisis e interpretación de documentos para un tema concreto de investigación. Este proceso permite identificar y clasificar información existente, antecedentes, teorías, y hallazgos de investigaciones elaboradas con anterioridad (Hurtado, 2008).

En este contexto, se llevó a cabo una revisión documental centrada en la atención educativa a la diversidad, analizando los aportes de la Educación Física, Recreación y Deportes. Se consideraron los *Lineamientos curriculares de la educación física, recreación y deportes* (MEN, 2000), las *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deportes* (MEN, 2010), y las *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media* (MEN, 2022). Además, se exploraron conceptos relacionados con las orientaciones pedagógicas, la diversidad, la pedagogía de la diversidad y las competencias/habilidades para la vida.

De acuerdo con lo anterior, se establecieron como criterios de análisis los siguientes: 1) Función pedagógica del área de la EFRD + intenciones de las competencias/HpV = “*educar para la diversidad*” (UNESCO, 2019). 2) Aportes de los núcleos de formación del área de EFRD al desarrollo de las competencias/HpV. 3) Mediaciones pedagógicas del área de la EFRD para el desarrollo de las competencias/HpV. y 4) Propuesta de las orientaciones pedagógicas del área de la EFRD para la atención a la diversidad. A partir de lo mencionado, se construyó la estructura de las orientaciones pedagógicas del área de la EFRD para la atención a la diversidad.

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan en el marco de la metodología, de los hallazgos encontrados en el grupo focal y en la revisión documental propuesta, de orientaciones en su respectivo orden.

Grupo Focal: Con el ánimo de motivar la conversación, se dio inicio al grupo focal con la afirmación de Kirk (1990) quien planteó:

El currículo en educación física debe ser más amplio y completo, y no limitarse solo a enseñar habilidades deportivas y técnicas. La educación física también debe incluir la enseñanza de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, así como la promoción de la actividad física y la salud en general (p. 37).

Desde este pre-texto para el diálogo, se abordaron discusiones alrededor de 3 ejes: habilidades emocionales, habilidades sociales y habilidades cognitivas, así:

- Respecto a las habilidades emocionales, en las intervenciones se resalta en primer lugar, la importancia del desarrollo de una comunicación disciplinar, en tanto desde allí se pueden fortalecer los derechos humanos, las políticas públicas y el enfoque diferencial. Segundo, las habilidades para la vida han aportado para la asignatura, y para el trabajo con los estudiantes, la comprensión de las políticas públicas y de los enfoques diferenciales a partir de la reflexión. Tercero, el resultado, como parte del proceso y no como el fin, permite atender a esas habilidades emocionales, de modo tal que se aporte al manejo de los logros y las frustraciones por el fracaso. Cuarto, el rol del maestro parte del reconocimiento y trato por igual a todos sus estudiantes, generando oportunidades para los otros y otras, disminuyendo la indiferencia a partir del cuidado y el apoyo del otro comprendiendo que se aprende de él y con él.
- En cuanto a las habilidades sociales se enfocaron en la importancia de generar procesos de concienciación en torno a sí mismo: el autocuidado. Esto, en términos de alimentación saludable, hábitos de sueño, entre otros, porque esto permite motivar al otro a partir del ejemplo. Desde la rama del entrenamiento se resalta desde sus dinámicas de trabajo el alcance de mejoras físicas y la interacción en espacios de ejercicio físico, que se da a partir del compartir no solo con el entrenador y con las demás personas que transitan en esos espacios. Se hace énfasis en el rol del entrenador como generador de vínculo con las personas; asimismo se resalta la importancia de ver el deporte, la actividad y el ejercicio físico, no como un fin, sino como un medio para desarrollar habilidades para la vida, socializar con los demás, generar confianza en el trabajo colaborativo; además, permite el desarrollo de valores como la responsabilidad, el liderazgo, la ética y el reconocimiento de la diversidad.
- Finalmente, los panelistas al abordar las habilidades cognitivas expresaron que en los ámbitos deportivo y académico es fundamental incluir al individuo desde la integralidad, reconociendo todas sus dimensiones. De igual manera, es importante definir habilidades cognitivas con habilidades cognoscitivas como son la atención, la habituación, la motivación, la memoria, el impacto de la actividad física y reflexionar cómo, a partir de los principios del diseño universal del aprendizaje se puede contribuir a

mejorar las habilidades cognitivas y cognoscitivas de los individuos. Asimismo, hay que desarrollar habilidades para la toma de decisiones, el autoconocimiento, la resolución de problemas y reconocer los beneficios de la actividad física en el desempeño académico.

Revisión documental – Diseño de la propuesta: La propuesta se desarrolló de acuerdo con los criterios establecidos y en este sentido, los resultados se entregan en el marco de la función pedagógica del área y de las intenciones de las habilidades para la vida. De igual forma, se integran los aportes de los núcleos de formación, para el desarrollo de dichas habilidades y las mediaciones pedagógicas. Finalmente, se entrega una propuesta de orientaciones pedagógicas relacionadas con la atención a la diversidad en el área de Educación Física.

Estructura de la propuesta

La propuesta de las orientaciones pedagógicas del área de la EFRD para la atención a la diversidad se plantea a partir de los siguientes criterios:

1. **Función pedagógica del área de la EFRD + intenciones de las HpV = “educar en para la diversidad” (UNESCO, 2001)**

La figura 1. se ha concebido a partir de una cuidadosa reflexión sobre la importancia de la educación integral y la promoción de habilidades fundamentales para el desarrollo personal y social. En la construcción de esta representación se consideraron los principios educativos que abogan por una perspectiva inclusiva y respetuosa hacia la diversidad. La intersección entre la función pedagógica del área de EFRD y las intenciones de las habilidades para la vida se diseñó con el objetivo central de educar en y para la diversidad, reconociendo que la inclusión y la valoración de las diferencias son elementos esenciales para la formación de individuos capacitados, empáticos y preparados para afrontar los desafíos de un mundo diverso y cambiante.

Figura 1. Función pedagógica del área de la EFRD + intenciones de las competencias/HpV = “educar en y para la diversidad



Construcción propia.

1. Aportes de los núcleos de formación del área de EFRD al desarrollo de las HpV

La elaboración de la Tabla 1 se fundamenta en un enfoque holístico que reconoce la intrínseca relación entre la actividad física y el bienestar integral de los individuos. Se construyó cuidadosamente considerando los principios pedagógicos que destacan la importancia de la educación física no solo como un medio para mejorar la salud física, sino también como un vehículo para fomentar habilidades socioemocionales y cognitivas fundamentales. Los núcleos de formación del área de EFRD se han analizado con detenimiento, identificando sus contribuciones específicas al desarrollo de competencias como la cooperación, la autoconfianza, la toma de decisiones y la gestión emocional.

Tabla 1.

Aportes de los núcleos de formación del área de EFRD al desarrollo de las HpV

Núcleos formación del área de la EFRD	Aportes de los núcleos formación	Habilidades para la vida
Actividad física y salud	Comprende la necesidad de apropiar procedimientos y técnicas de ejercicios basados en una concepción del cuidado de sí mismo, de responsabilidades sociales y de relaciones armónicas con los otros y con el entorno. (MEN, 2022).	Sociales
Prácticas deportivas	Como hechos y prácticas sociales promueven las interacciones sociales, la formación en valores, las prácticas cooperativas y cohesión de grupo, el sentido colaborativo, los modos de convivencia democrática, la resolución de conflictos, actitudes de responsabilidad, solidaridad y respeto en las prácticas motrices y corporales, el sentido de pertenencia, la ética deportiva, comprensión de reglas, roles y la dinámica de los juegos, el trabajo en equipo, la integración y la inclusión social (MEN, 2022)	
Expresión y comunicación corporal	Permite la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, su reconocimiento y su valoración, los aspectos no verbales de la comunicación. Permite comprender las formas de relacionarse consigo mismo y con los demás, transmitir estados de ánimo.	Emocionales
Prácticas recreativas	Permiten la experiencia viva del ser humano en el mundo. Fomenta la imaginación por lo cual exige la propuesta de acciones novedosas. Promueven la imaginación que puede proyectarse como aprendizaje a otros escenarios de la vida cotidiana. Fomentan la creatividad como exigencia permanente del juego. Exige el pensamiento estratégico	Cognitivas
Corporeidad, percepción y motricidad	Integra procesos biológicos, simbólicos y psicológicos. Comprende la percepción del propio cuerpo y del entorno. Aportan en el proceso de propiocepción, interocepción y exterocepción. A partir de la motricidad posibilita las relaciones con el mundo, en procesos de adaptación y de creatividad	

Nota: Construcción propia

1. Mediaciones pedagógicas del área de la EFRD para el desarrollo de las HpV

La concepción y desarrollo de la figura 2 se fundamenta en una investigación que fusiona teorías pedagógicas contemporáneas y prácticas educativas innovadoras. Este proceso de construcción se basa en la comprensión profunda de las directrices educativas y los objetivos delineados por instancias educativas relevantes. Se han explorado detalladamente las interconexiones entre las mediaciones pedagógicas específicas del área de EFRD y el fomento de habilidades fundamentales para la vida. Además, se han considerado aspectos como la inclusión, la diversidad y las necesidades individuales de los estudiantes, buscando asegurar que las mediaciones pedagógicas propuestas sean accesibles y significativas para todos los aprendices. En este sentido, se integran las competencias específicas, los núcleos de formación del área de la EFRD con las habilidades y destrezas para la vida a través de diferentes mediaciones pedagógicas tal como se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Mediaciones pedagógicas del área de la EFRD para el desarrollo de las HpV



Nota: Autoría propia

4. Propuesta de las orientaciones pedagógicas del área de la EFRD para la atención a la diversidad

La construcción del documento “*Propuesta de las orientaciones pedagógicas del área de Educación Física, Recreación y Deporte (EFRD) para la atención a la diversidad*” se ha apoyado en investigaciones pedagógicas especializadas, normativas educativas vigentes y marcos teóricos que enfatizan la importancia de la inclusión y la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Además, se han considerado las experiencias prácticas y las buenas prácticas pedagógicas que han demostrado ser efectivas en la promoción de un

ambiente educativo inclusivo, en el contexto del área de EFRD. Ver tablas 2,3 y 4.

Tabla 2.

Propuesta de las orientaciones pedagógicas del área de la EFRD para la atención a la diversidad. Habilidad para la vida: emocional.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:
MOTRIZ, EXPRESIVO-CORPORAL, AXIOLÓGICA-CORPORAL
NÚCLEO DE FORMACIÓN: Expresión Y Comunicación Corporal
HABILIDAD PARA LA VIDA: Emocional
MEDIACIONES PEDAGÓGICAS: Representaciones corporales: (emociones, sentimientos, ideas) danzas (clásicas, modernas, contemporáneas, folklóricas) (rondas, cuentos infantiles)
“Queremos aprender lo que nos va a servir en la vida” (UNICEF, 2022)
MANEJO DE EMOCIONES
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Expresar y reconocer ideas, emociones y sentimientos que permitan participar de manera auténtica y legítima de su proceso de formación. ☞ Distinguir las emociones propias, comprenderlas y regularlas. ☞ Realizar las tareas con entusiasmo, ánimo y alegría. ☞ Identificar sentimientos propios en los otros. ☞ Tener la capacidad de autorregulación ante situaciones frustrantes. ☞ Aumentar sus posibilidades de participación y reducir su exclusión. ☞ Desarrollar la capacidad para superar positivamente las adversidades que se interponen a la hora de alcanzar un objetivo (resiliencia). ☞ Gestionar sus emociones y sentimientos.
EMPATÍA
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reconocerse a sí mismo y al otro como una persona diferente, dinámica y única. ☞ Ponerse en el lugar del otro en las situaciones cotidianas. ☞ Establecer amistades. ☞ Ponerse en el lugar del otro en situaciones cotidianas, respetando las vivencias de las demás personas, y colaborar de forma oportuna con las y los compañeros que lo requieran. ☞ Desarrollar habilidades para relacionarse de manera positiva con los demás. ☞ Comprender las emociones de los otros y generar empatía. ☞ Ponerse en el lugar del otro y conectarse con lo que el otro siente.

Nota: Autoría propia

Tabla 3.

Propuesta de las orientaciones pedagógicas del área de la EFRD para la atención a la diversidad. Habilidad para la vida: social.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: MOTRIZ, EXPRESIVO-CORPORAL, AXIOLÓGICA-CORPORAL
NÚCLEO DE FORMACIÓN: Actividad Física Y Salud – Prácticas Deportivas
HABILIDAD PARA LA VIDA: Social
MEDIACIONES PEDAGÓGICAS: Capacidades coordinativas, capacidades condicionales, habilidades motrices básicas, habilidades motrices específicas, deportes individuales, deportes de conjunto.
“Queremos aprender lo que nos va a servir en la vida” (UNICEF, 2022)
COMUNICACIÓN ASERTIVA
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Establecer acuerdos y poner límites en la convivencia. ☞ Escuchar activamente las opiniones de todos y ayudar a los miembros del grupo a expresar sin temor sus ideas. ☞ Reconocer sus errores en las relaciones sociales y enmendarlos. ☞ Reconocer y generar respuestas asertivas que favorezcan la interacción consigo mismo, con los otros y con el entorno. ☞ Expresar de forma verbal o no verbal ideas, necesidades, inconformidades, sentimientos, inquietudes, molestias, entre otras, de una forma respetuosa y empática en pro de mejorar las interacciones con el otro.
RELACIONES INTERPERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Trabajar en equipo de manera solidaria y colaborativa ayudando en situaciones sociales externas que requieran su intervención. ☞ Aceptar y valorar la diversidad por parte de todos los participantes. ☞ Establecer relaciones interpersonales sanas y adecuadas. ☞ Reconocer y vivenciar la importancia de las normas. ☞ Ejercer sus derechos. ☞ Tener comportamientos éticos y ciudadanos. ☞ Actuar de manera constructiva en la sociedad democrática. ☞ Incentivar la solidaridad y el respeto. ☞ Valorar la heterogeneidad y la diversidad. ☞ Valorarse a sí mismo y a los otros. ☞ Asumir compromisos personales y sociales. ☞ Construir relaciones interpersonales fundamentadas en el buen trato y en la aceptación de lo diverso.
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Tomar conciencia de que la negociación pacífica de los conflictos ayuda a encontrar soluciones a los problemas individuales o colectivos. ☞ Contribuir a la promoción del derecho al buen trato, respondiendo ante un conflicto en función de los principios y valores que ayuden a garantizar un estado de paz, armonía y no violencia. ☞ Emplear la mediación como estrategia frente a un conflicto y a la búsqueda de soluciones a problemas. ☞ Valorar las bases de los principios de equidad, diversidad e inclusión. ☞ Incorporar los principios de diálogo, participación y apertura, reuniendo a todas las partes para resolver las tensiones y dilemas que surjan. ☞ Aceptar la diferencia como un factor de crecimiento personal y social, y de convivencia pacífica. ☞ Confrontar competencias sanas sin agresiones.

Nota: Autoría propia

Tabla 4.

Propuesta de las orientaciones pedagógicas del área de la EFRD para la atención a la diversidad. Habilidad para la vida: cognitiva.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: MOTRIZ, EXPRESIVO-CORPORAL, AXIOLÓGICA-CORPORAL
NÚCLEO DE FORMACIÓN: Corporeidad, Percepción y Motricidad – Prácticas Recreativas
HABILIDAD PARA LA VIDA: Cognitiva
MEDIACIONES PEDAGÓGICAS: Capacidades perceptivo-motrices: (interocepción, propiocepción, exterocepción) lúdica motriz: (juegos, creaciones motrices-artísticas)
“Queremos aprender lo que nos va a servir en la vida” (UNICEF, 2022)
AUTOCONOCIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reconocer que es un ser que siente, piensa, opina y tiene necesidades, en función del conocimiento de su identidad. ☞ Reconocer sus fortalezas y sus limitaciones. ☞ Reconocer cómo su comportamiento afecta a las demás personas.
TOMA DE DECISIONES
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Tomar decisiones de manera autónoma y responsable en acciones que atañen la organización de su vida diaria de acuerdo con sus preferencias e intereses ☞ Evaluar las diferentes posibilidades en las tomas de decisiones teniendo en cuenta necesidades, valores, motivaciones, influencias y posibles consecuencias presentes y futuras, tanto en la propia vida como en la de otras personas. ☞ Evaluar y asumir las consecuencias positivas o negativas de cada alternativa, compara las posibles alternativas para la solución
PENSAMIENTO CREATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Salir del molde, ser creativo, imaginar, pensar en rutas y soluciones diferentes a las que ya existen (UNICEF 2022) ☞ Innovar, pensar de diferentes maneras (UNICEF 2022) ☞ Pensar como creador (UNICEF 2022)
PENSAMIENTO CRÍTICO
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Analizar la información y las experiencias de la vida de una manera objetiva y crítica ☞ Comprender los significados de las experiencias y las situaciones, analizarlas y de esta manera sacar conclusiones razonables y evaluar así las consecuencias ☞ Aprender a cuestionarse las cosas y a no dar nada por sentado

Nota: Autoría propia

Reflexiones Finales: A modo de Conclusiones

Las conclusiones se construyen a partir de las consideraciones emitidas en el grupo focal y la revisión documental. Desde la revisión documental se construyó la propuesta de orientaciones pedagógicas pertinentes a la atención a la diversidad educativa, desde la óptica del área de la Educación Física, Recreación y Deportes, estableciendo como ejes fundamentales de la propuesta las habilidades para la vida (HpV) definidas por la OMS, y su relación con los núcleos de formación establecidos en el documento orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional colombiano. Además, se consideraron las competencias específicas, núcleos de formación, habilidades para la vida, mediaciones pedagógicas y consideraciones propias. En este sentido, se abordaron las HpV desde el manejo de las emociones y la empatía; de la misma forma, la habilidad social desde la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y la resolución de problemas y conflictos. En tanto, la habilidad cognitiva se abordó desde la necesidad del autoconocimiento, la toma de decisiones, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico. En conjunto, estas orientaciones pedagógicas abordan las necesidades de los estudiantes en educación física, recreación y deportes, y contribuyen a la construcción de un entorno educativo que fomente la participación y el desarrollo integral de cada individuo.

Desde el Grupo Focal se concluye el análisis detallado de las intervenciones enfocadas en las habilidades emocionales, sociales y cognitivas; resalta la importancia de abordar la formación integral de los individuos, reconociendo y fortaleciendo diversas dimensiones. En el ámbito de las habilidades emocionales, se destaca la relevancia de una comunicación disciplinaria para potenciar los derechos humanos y enfoques diferenciales, así como la necesidad de considerar el proceso y no solo el resultado en el desarrollo de estas habilidades. El papel del maestro como agente igualitario y de apoyo se subraya como fundamental.

En cuanto a las habilidades sociales, se resalta la necesidad de generar conciencia sobre el autocuidado y el ejemplo personal en aspectos como la alimentación y hábitos de sueño. Además, se enfatiza la importancia del entrenamiento físico no solo para mejorar aspectos físicos, sino también como

medio para desarrollar habilidades para la vida, promover la socialización y cultivar valores como la responsabilidad y la ética.

Por último, con relación a las habilidades cognitivas, se subraya la integralidad del individuo en los ámbitos deportivo y académico, destacando la necesidad de considerar dimensiones cognitivas como la atención, la habituación, la motivación y la memoria. Se enfatiza la importancia de aplicar principios del diseño universal del aprendizaje para mejorar estas habilidades y se destaca la relevancia de desarrollar capacidades como la toma de decisiones, el autoconocimiento y la resolución de problemas, reconociendo los beneficios de la actividad física en el rendimiento académico. En conjunto, estas reflexiones subrayan la necesidad de abordar la formación integral de los individuos, reconociendo la interconexión entre las dimensiones emocionales, sociales y cognitivas para promover un desarrollo completo y equitativo.

En el corazón mismo de la educación física, recreación y deportes, las orientaciones pedagógicas destinadas a atender la diversidad revelan su poder transformador. Este recorrido ha delineado un panorama educativo donde la diversidad no solo es reconocida, sino también celebrada como un recurso valioso. La promoción de un ambiente inclusivo, donde la diversidad es acogida con los brazos abiertos, no solo se traduce en programas educativos, sino en la construcción de una cultura que valora la aceptación y el respeto mutuo. Esta cultura inclusiva se construye no solo en el aula, sino en cada campo de juego, pista o espacio de recreación, promoviendo la igualdad de oportunidades y celebrando las distintas formas en que cada individuo contribuye al conjunto.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva; documento de información*. Documento encargado por la UNESCO con motivo del 30.º aniversario de la Declaración de Salamanca. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991_spa
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO21426/guia_para_la_evaluacion_y_mejora.pdf

- Cajibioy Gironza, I., Sevilla Guzmán, E. F., Díaz Gómez, F. A., y Menjura Escobar, M. I. (2014). Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad. *Plumilla Educativa*, 14(2), pp. 258-273.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.766.2014>
- Chocarro, E. y Sáenz, M. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 85, <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Cornejo Valderrama, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana De Educación*, (73), 77-96.
<https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Durán, H. y Zabala, W. (2016). *Orientaciones pedagógicas para fomentar el desarrollo de la competencia axiológica corporal en estudiantes de sexto, de una institución educativa de carácter pública, de Bucaramanga* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2552>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Habilidades para la vida: Herramientas para un buen trato y la prevención de violencias*. <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). Queremos aprender lo que nos va a servir en la vida. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2022-12/20221223_Ureport-habilidades.pdf
- Galeano, A., Arias, S. M. C., y López, Y. H. (2022). Estrategias didácticas flexibles para el fortalecimiento del proceso educativo en estudiantes con capacidades diversas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 52-70. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1708>
- Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65-72, <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Hurtado, J. (2008). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión Holística de la ciencia* (4ª. Ed.) Quirón. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092769/cap03.pdf>
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Editorial Publicacions de la Universitat the Valencia.
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 37(2), 16-26.
- Maurial Mackee, M., Bardales Mendoza, O., y Alonso Yábar, R. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de

- escuelas de educación básica rural multigrado. *Educación*, 31(61), 129-148. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007>
- Mediavilla, L. G., y Martínez, M. (2002). La orientación escolar: Fundamentos y desarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares para la educación física, recreación y deportes*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas en educación física, recreación y deporte*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Foro Educativo Nacional 2023: “Hacia una educación de calidad que potencie el reconocimiento de la diversidad”*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/416887:Llega-el-Foro-Educativo-Nacional-2023-Hacia-una-Educacion-de-Calidad-que-Potencia-el-Reconocimiento-a-la-Diversidad>
- Ministerio de Educación Nacional. Altablero El periódico de un país que educa y que se educa (28 de marzo de 2004). Educar para diversidad. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>
- Molina, D. (2001). *Material de apoyo instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors*. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Marco de acción Dakar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, 26–28 de abril. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2019). *Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación - Todas y todos los estudiantes cuentan*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019>
- Ramírez, E. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista RIIEP*, 4(1), 81 – 91. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058721005.pdf>
- Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Silva, M., Fernandes, J., Reboucas, L., Rodrigues, G., Teixeira, G. y Rosana, M. (2013). Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam *Revista Portal Regional da BVS*, 12(2), 398 – 406, <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-735601>
- Torelló, Ó. M., y Rueda, P. O. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 159-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/228/222>
- Varguillas Carmona, C. S., Bravo Mancero, P. C., Urquizo Alcívar, A. M. U. A., y Moreno Aguirre, P. E. M. A. (2020). Dimensiones que configuran la actuación docente frente a estudiantes con discapacidad. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 119–144. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1323>

CAPÍTULO 5

**VULNERABILIDAD Y DIVERSIDAD EN
CRISIS MUNDIAL: RETOS Y
OPORTUNIDADES PARA LA
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN
VENEZUELA**

**VULNERABILITY AND DIVERSITY IN
GLOBAL CRISIS: CHALLENGES AND
OPPORTUNITIES FOR INTELLECTUAL
DISABILITIES IN VENEZUELA**



Anjeilly Angulo

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela**

anjeangulo@gmail.com

ORCID: [0009-0008-4323-564X](https://orcid.org/0009-0008-4323-564X)

RESUMEN

El presente ensayo aborda información relevante y de actualidad sobre la discapacidad, obtenida a través de un análisis de artículos y estudios previos. Tiene como propósito reflexionar ante la situación actual de las personas con discapacidad intelectual como grupo vulnerable debido a la crisis mundial y en Venezuela. Se plantean los factores que aumentan las desigualdades y la discriminación, se abordan los retos y oportunidades presentes en el desarrollo, educación, intereses y bienestar, teniendo en cuenta las condiciones socio económicas adversas, que incrementan el riesgo de vulnerabilidad, apoyándose en un paradigma interpretativo, utilizando un método fenomenológico y una perspectiva metodológica cualitativa. Se concluye que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y es necesario combatir toda forma de discriminación para alcanzar la igualdad en las oportunidades.

Descriptor: Diversidad, vulnerabilidad, discriminación, discapacidad.

ABSTRACT

This essay addresses relevant and up-to-date information about disability, obtained through an analysis of previous articles and studies. Its purpose is to reflect on the current situation of individuals with intellectual disabilities as a vulnerable group due to the global crisis and the specific context in Venezuela. It discusses the factors that exacerbate inequalities and discrimination, as well as the challenges and opportunities present in development, education, interests, and well-being, taking into account the adverse socioeconomic conditions that increase the risk of vulnerability. The study is grounded in an interpretative paradigm, employing a phenomenological method and a qualitative methodological perspective. It concludes that disability is a human rights issue, and it is essential to combat all forms of discrimination to achieve equality of opportunity.

Descriptors: Diversity, vulnerability, discrimination, disability.

Introducción

La variación es un elemento inherente a la actividad humana y, en muchos casos, puede pasar desapercibida. No obstante, cuando se manifiesta en la actividad cognitiva, el comportamiento o la adaptación social, adquiere una relevancia considerable, puesto que puede influir profundamente en el desarrollo y las experiencias de aprendizaje. Aunque forma parte intrínseca de la condición humana, su impacto en el desarrollo cognitivo, la adaptación social y el comportamiento no debe ser subestimado, pues puede afectar significativamente la vida de las personas y su capacidad para desenvolverse en la sociedad.

Es por ello que, la percepción de la Discapacidad Intelectual ha cambiado a lo largo del tiempo, dependiendo de los conceptos mentales y sociales en cada época, lo que ha conducido a una variedad de tratos desde los indignantes hasta los que otorgan derechos humanos a las personas con discapacidad intelectual, a pesar de pertenecer a la clasificación de problemas de desarrollo global, la discapacidad intelectual tiene particularidades únicas que deben ser consideradas individualmente en cada caso. Es así como, la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para la discapacidad abarca no sólo la esfera de las funciones corporales y estructuras, sino también la esfera de funciones mentales globales y específicas, como la cognición y la actividad cerebral.

En el mismo orden de ideas, La Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo (AAIDD) define la discapacidad intelectual como una limitación significativa tanto en la función intelectual como en la conducta adaptativa, esa limitación en la adaptación social está muy relacionada con los recursos que se pongan a disposición de las personas con discapacidad intelectual, los cuales pueden incluir la familia, la escuela y el soporte de la comunidad. Los avances en la comprensión de la discapacidad intelectual se centran en la perspectiva del individuo con DI, su situación familiar, su participación social, su salud mental y la integración en la comunidad.

Lazcano (2021) plantea que la interacción entre la familia y la discapacidad está mediada por el contexto social y las características específicas de cada familia, lo que genera una percepción y representación singular de la

discapacidad. En este sentido, la manera en que una familia entiende y vive la discapacidad está influenciada por factores como su situación socioeconómica, su contexto cultural y sus creencias religiosas, estos elementos no sólo condicionan la comprensión que cada familia tiene sobre la discapacidad, sino que también determinan las formas en que responden y se adaptan a esta realidad en su vida diaria. Así, cada familia enfrenta la discapacidad desde su propia construcción social, lo que refleja una diversidad de enfoques y respuestas ante una misma condición.

Por su parte, este enfoque permite entender que no existe una forma universal de percibir la discapacidad, sino que esta percepción varía según las particularidades de cada grupo familiar, puesto que factores como el acceso a recursos educativos, la integración en redes de apoyo y la interpretación de las normas sociales juegan un rol crucial en la manera en que las familias enfrentan los desafíos de la discapacidad intelectual. Por tanto, se evidencia la importancia de considerar estos contextos específicos al analizar las dinámicas familiares y su influencia en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Discapacidad y vulnerabilidad: conceptos y aplicaciones en la sociedad

El ciclo de vida de un individuo se conoce como el proceso en que las personas nacen, crecen, se desarrollan de manera individual y social, realizan sus vidas y envejecen. Son las circunstancias que tienen el poder de generar en cada uno de ellos las experiencias que les brindan conocimientos para poder desarrollarse en la cotidianidad, allí también influyen los diferentes factores sociales que ayudan a los individuos en sus diversos procesos de desarrollo, entre ellos se encuentran los sistemas económicos, políticos y sociales.

Cuando un individuo carece de alguno de los factores que determinan su desarrollo tanto individual como social, entra en un nivel de riesgo que lo conduce hacia la exclusión social; estos niveles de riesgo están vinculados con aspectos fundamentales como la alimentación, la salud, la estabilidad económica y el bienestar social en general. La falta de acceso adecuado a estos recursos puede limitar las oportunidades de integración y participación activa

en la sociedad, lo que agrava la vulnerabilidad del individuo. A las personas que se encuentran en esta situación se les asigna la categoría de "grupos vulnerables", puesto que se considera que una persona vulnerable es aquella cuyo entorno personal o familiar es frágil, ya sea debido a circunstancias económicas, sociales o de salud. Esta fragilidad las expone a mayores niveles de marginación y las coloca en una posición de desventaja frente a las oportunidades de desarrollo personal y social. (Arranz, 2023)

Es entonces como, para la ACNUR (2021) los grupos vulnerables se clasifican en: migrantes, refugiados aquellas personas que vivan en regiones específicas, dentro de un país, y que ésta sea de extrema pobreza, los privados de libertad, las personas con educación limitada, desempleados, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, adultos mayores, grupos indígenas, género, identidad sexual, ideología religiosa, entre otros. En la actualidad la vulnerabilidad ha sido un factor predominante en lo que respecta a los factores económicos dejando expuesto y sumergidos a aquellas poblaciones en un nivel de desarrollo bajo, generando como consecuencia la marginalidad, falta de oportunidad y la exclusión como un patrón social.

Dentro de esta marginación y exclusión se encuentran sumergidos uno de los grupos vulnerables como lo son las personas con discapacidad intelectual, Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) la discapacidad puede entenderse como una situación limitante y multifacética que abarca la interacción del individuo desde los ámbitos físico, psíquico y social con el entorno que requiere para su desarrollo. Estas limitaciones pueden manifestarse como dificultades que obstaculizan la realización de actividades cotidianas, afectando la participación plena del individuo en la sociedad. En este sentido, la discapacidad no es solo una condición inherente a la persona, sino que se origina en la interacción entre el individuo y su contexto ambiental.

Esta interacción es la que genera barreras que dificultan la realización de actividades diarias, subrayando la importancia de un entorno accesible e inclusivo para minimizar dichas barreras. En concordancia a lo antes expuesto, comprender la diversidad de la discapacidad permite que las personas tengan una perspectiva más inclusiva de este concepto y puedan desarrollar estrategias efectivas para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad. De este modo, se aporta a una conceptualización de discapacidad en términos del

interés de la sociedad actual por reconocer a esta población, y brindarle herramientas, no solo de ayuda, apoyo, sino de avanzar hacia la identificación de los aportes, de los sentires, actitudes, habilidades que tienen estas personas, y que a su vez contribuyen a su entorno. (Brenes, 2023)

En relación con la cognición (del latín *cognoscere*, ‘conocer’) es la capacidad de un ser vivo para procesar los elementos de su entorno a través de la percepción y así adquirir un conocimiento. El ser humano se caracteriza por tener la capacidad de poseer los siguientes procesos en esta adquisición de conocimientos como lo es: la atención, memoria, aprendizaje, razonamiento, sentimientos, toma de decisiones y resolución de problemas.

Entonces, cuando existen en un individuo barreras que impidan que se cumpla cualquiera de estos procesos o en todos, se genera entonces un déficit o discapacidad cognitiva. Como lo señala el Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo (CDC, 2020) “La discapacidad intelectual o el déficit cognitivo es entendido como las limitaciones funcionales y/o las restricciones para ejecutar una actividad que resulta de la falta de algunas capacidades que el normal de las personas tiene”. En concordancia, la discapacidad intelectual se refiere a una restricción o limitación funcional para realizar actividades que suelen ser normales para las personas sin discapacidad.

Ahora bien, entendiendo que la Discapacidad intelectual no significa que las personas con esta condición no pueden aprender o pensar; más bien, significa que deben aprender y pensar de formas distintas a las personas sin discapacidad, sigue siendo un concepto que a menudo se malinterpreta, generando prejuicios y limitaciones en la percepción de las capacidades de quienes la presentan; es crucial entender que la discapacidad intelectual no implica la incapacidad de aprender o pensar, por el contrario, sugiere que estas personas pueden adquirir conocimientos y habilidades, pero lo hacen a través de procesos y métodos de aprendizaje que difieren de aquellos utilizados por personas sin discapacidad. (Cuesta et al., 2019)

Las personas con discapacidad intelectual para Cuesta et al. (2019) tienen la capacidad de aprender, aunque ese aprendizaje se adapta a sus necesidades y estilos individuales, lo que significa que requieren condiciones educativas específicas que faciliten su proceso de aprendizaje, tales como entornos más estructurados, tiempos adicionales para completar tareas, y

metodologías que utilicen apoyos visuales y prácticas repetitivas. Estas adaptaciones no solo son necesarias para fomentar su aprendizaje, sino que también son fundamentales para promover su inclusión y participación activa en diversos contextos sociales y académicos.

Asimismo, es esencial que se reconozca la diversidad dentro de la discapacidad intelectual. No todas las personas con esta condición presentan el mismo nivel de funcionalidad o las mismas necesidades educativas; cada individuo tiene habilidades y potencialidades únicas que deben ser valoradas y potenciadas. Por ello, es imprescindible que los educadores y profesionales en el ámbito social adopten un enfoque centrado en la persona, que contemple sus intereses, habilidades y aspiraciones, y que se comprometan a crear un ambiente inclusivo y respetuoso.

Determinantes de desigualdad: condiciones y oportunidades para aquellos con discapacidad intelectual

Es interesante preguntarse, ¿Qué factores determinan las diferencias de condiciones y oportunidades entre los que poseen discapacidad intelectual y los que no? De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) ha identificado tres factores clave que aumentan las desigualdades para los que poseen discapacidad intelectual: Estas personas sufren discriminación en muchos aspectos de su vida, lo que daña su salud mental y física. Las condiciones socioeconómicas adversas, como la pobreza y el desempleo, incrementan el riesgo de no poder satisfacer sus necesidades. Los hábitos de salud dañinos, como el tabaquismo, la mala alimentación y el sedentarismo, están más presentes entre las personas con discapacidad intelectual, lo que contribuye a su mayor riesgo de enfermedades no transmisibles. Es decir, La discriminación perjudica la salud mental y física de estas personas y dificulta su vida diaria.

En el mismo orden de ideas, además de ser un problema individual, la exclusión y la vulnerabilidad de las personas con discapacidad intelectual, es un desafío para la sociedad en su conjunto, puesto que, los individuos, los sectores privados, los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil tienen una

responsabilidad compartida de contribuir al bienestar y a las oportunidades de estas personas. En consecuencia, uno de los factores más determinantes, es que las familias son los primeros portadores de apoyo para las personas con discapacidad y su influencia es inigualable para promover el desarrollo integral de las personas, sobre todo para las con discapacidad; la presencia de la familia y la condición de hogar favorables son vitales para generar equidad e igualdad de oportunidades. (OMS, 2023)

Sin embargo, al recibir un diagnóstico de discapacidad, los padres y los familiares suelen experimentar una serie de preocupaciones, incluyendo el rechazo social y la disminución de oportunidades en el campo educativo y laboral. Cabe señalar que los padres y los familiares de personas con discapacidad intelectual desarrollan una relación de apoyo y cuidado vitalicio. En muchas legislaciones y sociedades, se considera como un mandato moral o legal, si bien existen instituciones y profesionales independientes que ofrecen ayuda, la familia tiende a asumir un papel central en la prestación de cuidados.

Dicho lo anterior, es importante considerar que si bien, la familia tiene un rol fundamental en la participación social de las personas con discapacidad intelectual, más allá de los cambios sociales, la familia permanece central en la asistencia personal de sus miembros que requieren apoyo. Sin que ese apoyo sea causal de dependencia, puesto que el respeto a la autonomía de las personas con discapacidad intelectual es indispensable, aunque existen limitaciones en su funcionalidad. Considerando la definición del concepto de discapacidad intelectual de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AAIDD, 2021) que implica alguna condición de dependencia para realizar ciertas actividades de la vida diaria, resulta claro que esta comunidad es vulnerable y debe tener acceso a apoyos estructurales que eviten su exclusión y maximicen su potencial.

Indiscutiblemente, la familia es central para las personas con discapacidad intelectual, los apoyos estructurales, políticas y legislativas, son fundamentales para dar la protección y los recursos que permitan su pleno desarrollo y participación en la sociedad. Pues bien, la vulnerabilidad de estas personas es aumentada por el sistema de valores de la sociedad, la falta de conciencia de sus necesidades y sus potenciales, y la falta de apoyo político, social y económico que favorezcan su autonomía y bienestar; es así como, la

discriminación social y la poca inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los aspectos laborales, educativos y sociales, aumenta su vulnerabilidad y dificulta su bienestar y calidad de vida.

El respeto por la diferencia y el esfuerzo por normalizar las relaciones y espacios sociales frente a las personas con discapacidad intelectual, es clave para lograr su integración y respeto de sus derechos, es así como la integración social se convierte en un principio fundamental dentro de la visión social de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, así como el objetivo central de todos los programas de intervención destinados a esta población. Según Pablo et al. (2019) hacen énfasis en que “la persona con discapacidad ha de poder acceder a un ambiente normativo lo menos restrictivo posible en todos sus ámbitos de funcionamiento” (p. 28). Precisamente, este principio busca garantizar el acceso de las personas con discapacidad a ambientes normativos de modo lo menos restringido posible en todas las áreas de la vida.

En concordancia a lo anterior, estos autores explican que, la integración social tiene tres componentes complementarios: el primero, la integración funcional: utilizar los mismos recursos de la sociedad, como el transporte público. Segundo, la integración personal: relacionarse y ser aceptados. Y tercero, la integración social: ser aceptado por la comunidad. Integración es estar y participar. Sin embargo, es relevante resaltar la realidad social que se vive con las personas con discapacidad intelectual a la luz de los tres componentes de la integración: La integración funcional puede verse dificultada por barreras arquitectónicas o falta de recursos adecuados. La integración personal puede verse obstaculizada por la discriminación o prejuicios sociales. (Pablo et al., 2019)

Así pues, la integración social de las personas con discapacidad representa un desafío significativo, marcado por la tensión entre el derecho inherente a la inclusión y la persistencia de prejuicios y limitaciones sociales que dificultan este proceso, puesto que, a pesar de que la sociedad, en teoría, promueve la aceptación y el reconocimiento de la diversidad, en la práctica, las personas con discapacidad frecuentemente enfrentan actitudes discriminatorias y barreras que obstaculizan su participación plena. Estos obstáculos para Araque et al. (2019) pueden manifestarse de diversas formas,

desde la falta de accesibilidad en espacios públicos hasta la estigmatización que refuerza la percepción de incapacidad o inferioridad.

Este contexto crea un ambiente donde las personas con discapacidad luchan por ser vistas como miembros activos de la sociedad, que también deben esforzarse por dismantelar las nociones erróneas que perpetúan su exclusión. Por lo tanto, es esencial adoptar enfoques holísticos y sostenibles que fomenten la integración y que aborden las actitudes culturales y estructurales que impiden un verdadero sentido de pertenencia y aceptación en la comunidad.

En lo que respecta a los derechos humanos, La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024) señalan que su objetivo primordial es promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, este enfoque abarca a aquellas personas que presentan impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo. Estos impedimentos, al interactuar con diversas barreras sociales y ambientales, pueden limitar su capacidad para participar de manera plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás, puesto que reconocer esta interacción es esencial para diseñar políticas y prácticas que no solo aborden las necesidades específicas de las personas con discapacidad, sino que también eliminen las barreras que obstaculizan su inclusión, promoviendo así un entorno más equitativo y accesible para todos.

Igualmente, establece artículos puntuales donde se expresan los derechos fundamentales de estas personas, donde los estados deben adoptar una serie de medidas, con la participación activa de las personas con discapacidad, a fin de garantizar y promover la plena realización de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad sin discriminación de ningún tipo. De igual modo, las personas con discapacidad tienen derecho a casarse y a fundar una familia. Los países deben garantizar de forma efectiva y apoyar adecuadamente a las personas con discapacidad en la crianza de los hijos, y garantizar un cuidado alternativo de los niños con discapacidad si la familia inmediata no puede cuidar de ellos.

A su vez, tienen derecho a la educación sin discriminación alguna, los países deben asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación incluyente y de calidad y a una educación primaria y secundaria

gratuita en su propia comunidad. También deben proporcionar instalaciones razonables y apoyo individualizado para maximizar el desarrollo académico y social. De igual modo, tienen derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud sin discriminación. Los países deben adoptar todas las medidas apropiadas, incluyendo medidas que tengan en cuenta la perspectiva de género, a fin de garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a la misma variedad, calidad y nivel de atención sanitaria que esté disponible para todos los demás, y que esté cerca de sus propias comunidades. (Damiani, 2023)

Seguidamente, tienen derecho al trabajo, incluido el derecho a trabajar en un entorno que sea abierto, inclusivo y accesible. Los países deben tomar medidas apropiadas para promover las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad. En concreto, las personas con discapacidad tienen derecho a un nivel de vida adecuado, que incluye alimentos, agua, ropa y vivienda, y a una protección social efectiva incluyendo la reducción de la pobreza y los programas de vivienda pública. Es por ello que, en la actualidad, a nivel mundial se están llevando a cabo iniciativas para dar salida a las personas con discapacidad de la pobreza y proporcionarles una mejor calidad de vida, a través de programas como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (PNUD, 2023)

En el caso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible son especialmente relevantes para las personas con discapacidad, dado que suelen enfrentar obstáculos mayores para salir de la pobreza, lo que significa que los ODS tienen un gran potencial para ayudarlas, estos establecen un marco mundial para la acción y el compromiso hacia un desarrollo más sostenible y resiliente.

Sin embargo, EL Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) varios autores como Modéer y Viera. (2023) explican que, con el horizonte del 2030 ya a la vista, es evidente que la inclusión de las personas con discapacidad es crucial para lograr los objetivos de desarrollo sostenible, Debido al tamaño significativo de la población con discapacidad, la inclusión de este grupo asegura una mejor efectividad de las medidas de desarrollo sostenible, afirma que existe evidencia de que las personas con discapacidad son especialmente vulnerables a los riesgos ambientales y climáticos. Además, los indicadores que se hallaron en este medio término deberían ser una señal de alerta. Puesto que, El Secretario General de las Naciones Unidas anunció

recientemente que el progreso es débil e insuficiente, y que ha habido un estancamiento en más de treinta por ciento de esta agenda.

En consecuencia, EL Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023) afirma que, a pesar de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyen a las personas con discapacidad en su núcleo, el seguimiento y análisis de los ODS no son lo suficientemente exhaustivos para comprender realmente la experiencia de este grupo de personas. Y esto se puede ratificar en La 17^a Conferencia de los Estados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (COSPD17, 2024) dicha reunión de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tiene como objetivo garantizar que los países cumplan sus compromisos en materia de igualdad para todos, y analizará desafíos y oportunidades relacionados con el trabajo, la tecnología, las crisis humanitarias y conflictos, además de los desastres climáticos.

Del mismo modo, es importante resaltar algunos aspectos relevantes en el informe mundial sobre el empleo que muestra progresos desiguales. Aunque hay nuevas leyes junto con redes nacionales de empresas y discapacidad en países como Argentina, Kenia, Nigeria, Uganda y Uruguay, aún queda mucho por hacer. Así mismo, se hace énfasis en el problema de la discapacidad y la discriminación relacionada afecta principalmente a países en desarrollo, donde el ochenta por ciento de las personas con discapacidad reside.

En consonancia con lo antes expuesto, hacen referencia que, en situaciones de riesgo y emergencias humanitarias, como los conflictos armados, las catástrofes naturales y climáticas y las emergencias sanitarias, las personas con discapacidad suelen quedar al margen de la planificación de la preparación, la respuesta y la recuperación. Conforme a lo explicado anteriormente se deduce que, es evidente que hay una gran desigualdad en el acceso a la salud, educación y trabajo para las personas con discapacidad, especialmente en los países en desarrollo.

Condiciones actuales en Venezuela: el impacto de la crisis en las personas con discapacidad intelectual

En consonancia con la temática, nos podemos ubicar en Venezuela, donde las personas con discapacidad intelectual sufren de una grave vulnerabilidad debido al persistente desprecio de su condición, no solo enfrentan pobreza y exclusión. Consecuentemente, el informe anual emitido por la Confederación de Sordos (CONSORVEN, 2021) explica que la situación de las personas con discapacidad intelectual, además de enfrentar dificultades económicas, sufren de discriminación y falta de acceso a servicios de salud, educación y trabajo, dado que, la crisis humanitaria actual se ha caracterizado por la debilitación de las instituciones, lo que ha retrasado potenciales intentos de desarrollo.

De igual modo, Algarra y Alcalde (2023) a lo que respecta el sistema de salud en Venezuela, señalan que no está preparado para atender las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual, lo que limita su acceso a los servicios de salud de estigma y exclusión social lo que dificulta su integración en la sociedad; las personas, niños, niñas y adolescentes con discapacidades psicosociales e intelectuales tienen una gran dependencia de los servicios de salud mental y terapias especializadas. Sin ellas, su desarrollo puede verse afectado y su capacidad de vivir una vida social positiva se puede ver restringida.

En el mismo orden de ideas, Pérez (2023) director de Programas de la Sociedad Amigos de los Ciegos ratifica que, las personas con discapacidad enfrentan una exclusión significativa y se pone de manifiesto que se debe luchar por la verdadera inclusión y no solo por una simple participación superficial. De igual modo, hace énfasis en que, la integración y la inclusión son dos conceptos diferentes, pues la integración simplemente se refiere a ser parte de un todo, mientras que la inclusión implica reconocer los derechos de las personas con discapacidad.

Conclusión

A pesar de algunos indicadores económicos positivos en Venezuela, la recuperación de las instituciones y del aparato social continúan siendo problemáticas, esto ha significado que una gran parte de la población continúa sumergida en la pobreza, debido al debilitamiento del Estado, Las dificultades institucionales y sociales que afectan a Venezuela continúan teniendo un gran impacto en las vidas de las personas con discapacidad.

En consecuencia, dentro del contexto venezolano, la condición de las personas con discapacidad requiere una mejor protección legal e institucional, Los esfuerzos internacionales para ayudar a las personas con discapacidad en el país deben redoblar su empeño. De igual modo, la desinformación y la falta de conocimiento de la condición de las personas con discapacidad en Venezuela continúan siendo un problema, por lo que, los gobiernos y organizaciones de la sociedad civil deberían trabajar juntos para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en el proceso de toma de decisiones y crear un ambiente social y legal más favorable para su bienestar. La inclusión social y la integración de las personas con discapacidad en la sociedad venezolana deben ser potenciadas.

Finalmente, considero que, la vulnerabilidad de las personas con discapacidad intelectual debe ser considerada como una prioridad por el gobierno de Venezuela y por las instituciones internacionales que buscan garantizar el derecho a una vida digna, saludable y con oportunidades para todas las personas, es relevante a nivel mundial reconocer que la diversidad humana implica considerar las habilidades y necesidades educativas de cada individuo, y diseñar estrategias para potenciar sus habilidades y permitir que adquieran herramientas para vivir una vida participativa en la sociedad, tanto en el presente como en el futuro.

Por lo cual, es importante identificar las necesidades particulares de estas personas y desarrollar estrategias de inclusión y protección que mejoren su calidad de vida y su dignidad, reconocer la diversidad humana implica promover un entorno social y educativo que respalde la inclusión de todos los individuos, independientemente de sus condiciones. La inclusión social y la equidad son fundamentales para asegurar que todas las personas puedan

alcanzar su potencial y contribuir al desarrollo de su comunidad, es esencial para crear una sociedad donde todas las personas puedan participar plenamente y disfrutar de sus derechos.

Referencias

- AAIDD, (2021) Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, definición de discapacidad intelectual. https://www.aaidd.org/docs/default-source/default-document-library/aaidd_spanish-2021.Cpdf
- ACNUR. (2021). Discapacidad y movilidad humana: Estudio regional sobre la situación de las personas con discapacidad refugiadas, desplazadas y migrantes en América Latina. <https://www.acnur.org/sites/default/files/legacy-pdf/60f887544.pdf>
- Algarra, A. y Alcalde, C. (25 de mayo de 2023). Personas con discapacidad enfrentan “grandes barreras” en Venezuela, expone informe. *Voz de América*. <https://www.vozdeamerica.com/a/personas-con-discapacidad-enfrentan-grandes-barreras-en-venezuela-expone-informe-/7108277.html>
- Araque, F., Beltrán, E. y Pedroza, A. (2019). Discapacidad, familia y derechos humanos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(esp.3), 206-216. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961483013/html/>
- Arranz, E. (25 de julio de 2023). Exclusión social: características y ejemplos. Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/blog/exclusion-social-caracteristicas-y-ejemplos/>
- Brenes, D. (2 de diciembre de 2023). ¿Qué es la discapacidad? Definiciones y buenas prácticas para una región más inclusiva. Blog del Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/que-es-la-discapacidad-tipos-de-discapacidad/>
- CDC (2021) Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo de los CDC, Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- CONSORVEN, (2021) Informe anual. Situación de las Personas con Discapacidad en Venezuela. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/Informe-Anual-2021-Resumen-Ejecutivo..pdf>
- Cuesta, J. L., de la Fuente, R., & Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>
- Damiani, L. (2023). Fundamentos teórico-conceptuales de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas: La teoría de los derechos humanos y el modelo social de la discapacidad. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 23, 391-424. <https://doi.org/10.22201/ij.24487872e.2023.23.17903>
- Plena Inclusión, (2024) Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad.

<https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/discapacidad-intelectual/>

Modéer, U.y Viera, J. (4 de junio de 2023). Considerar la inclusión de las personas con discapacidad para lograr los ODS. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*. <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/considerar-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-para-lograr-los-ods>

OMS (2024) [Discapacidad Intelectual: ¿Qué dice la OMS? \(educainclusion.com\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/intellectual-disability)

CAPÍTULO 6

**GESTIÓN CURRICULAR PARA LA
INCLUSIÓN Y ATENCIÓN DE LA
DIVERSIDAD: OPORTUNIDADES DE
APRENDIZAJE PARA TODOS**

**CURRICULUM MANAGEMENT FOR
INCLUSION AND ATTENTION TO
DIVERSITY: LEARNING OPPORTUNITIES
FOR ALL**



Daniela Milet, Gámez López
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
danielasgamezl@gmail.com
ORCID: 0009-0007-4908-5569

Alvarado Mendoza, Nichol José
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
nichol.alvarado.ipb@upel.edu.ve
ORCID: 0000-0002-1453-712X

Villarreal Torres, Milibeth Josefina
Universidad del Alba, Chile
Milibeth.villarreal@udalba.cl
ORCID: 0000-0003-4847-251X

RESUMEN

Los docentes enfrentan el desafío de asegurar una educación inclusiva que atienda la diversidad, proceso pedagógico fundamentado en principios de equidad, pertinencia, flexibilidad e integración que promueve el desarrollo integral de los ciudadanos, respetando sus formas de ser, hacer, convivir y conocer. El propósito del escrito es ofrecer argumentos reflexivos sobre la gestión curricular inclusiva, explorando diversas perspectivas para proponer orientaciones prácticas mediante un currículo flexible que enfrente los desafíos actuales, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir al bienestar social. Entre las reflexiones finales emergen orientaciones para la gestión del currículo inclusivo incluyen: evaluar contextos para identificar necesidades, diseñar planes de aprendizaje que fomenten valores cívicos, crear materiales accesibles en diversos formatos, apoyar el desarrollo integral de los estudiantes e integrar avances científicos y tecnológicos para preparar a los estudiantes para un mundo cambiante.

Descriptor: currículo, inclusión, atención a la diversidad.

ABSTRACT

Teachers face the challenge of ensuring inclusive education that addresses diversity, a pedagogical process based on principles of equity, relevance, flexibility and integration that promotes the comprehensive development of citizens, respecting their ways of being, doing, living together and knowing. The purpose of the paper is to offer reflective arguments on inclusive curricular management, exploring diverse perspectives to propose practical guidelines through a flexible curriculum that faces current challenges, ensuring that each student has the opportunity to develop their potential and contribute to social well-being. Among the final reflections, guidelines emerge for the management of the inclusive curriculum, including: evaluating contexts to identify needs, designing learning plans that promote civic values, creating accessible materials in various formats, supporting the comprehensive development of students, and integrating scientific and technological advances to prepare students for a changing world.

Descriptors: attention to diversity, curriculum, school, inclusion.

Reflexión Pedagógica Inicial

La educación, entendida como un proceso social, se configura a partir de fenómenos, necesidades y problemáticas que surgen en la vida cotidiana de sus actores. Así, responde a estos desafíos ofreciendo soluciones oportunas y pertinentes que contribuyen a la formación de la ciudadanía. En este contexto, el hecho educativo en la actualidad se fundamenta en principios humanos que buscan garantizar la justicia, la equidad, la inclusión, la integración, el derecho a la vida y el acceso a oportunidades formativas en condiciones de igualdad, desde el respeto profundo por la dignidad de cada individuo en un mundo marcado por constantes cambios impulsados por la globalización, la digitalización y la postmodernidad. La educación se presenta como una acción esencial para el desarrollo de las naciones, que invita a comprender la diversidad humana a partir del reconocimiento de la individualidad, la coconstrucción del bien común, el desarrollo social y la innovación continua.

Históricamente, como lo señaló nuestro insigne maestro, Luis Beltrán Prieto Figueroa, (1985) la concepción del propósito educativo se origina en la visión sobre la naturaleza humana “Una vez concebido el hombre [*ser humano*] dentro de un sistema filosófico cualquiera, se plantea cómo debe ser educado para que pueda alcanzar el pleno desarrollo de sus virtualidades físicas y mentales.” (p. 153) Esta concepción filosófica orienta el diseño curricular, promoviendo el desarrollo integral de todas las potencialidades físicas y mentales del ser humano.

Así, el concepto de educación no es un fenómeno aislado, está profundamente enraizado en las teorías educativas, corrientes filosóficas, concepciones del ser humano y sociedad, así como en la percepción de la realidad en un contexto histórico, social y cultural. Estas influencias se reflejan en la reconfiguración de las prácticas pedagógica, la perspectiva didáctica e intencionalidad de concretar estos propósitos dentro de un marco microcurricular. (Villarreal, 2021)

Según Alvarado (2022), la educación se tamiza desde la construcción curricular como un componente sustantivo para edificar las innovaciones pedagógicas que permiten a las naciones avanzar hacia nuevos horizontes, proyectando un mejor mañana. Se trata de una acción pedagógica centrada en recrear propuestas que involucren a la ciudadanía en igualdad de

oportunidades, afianzando sus virtudes en atención con su singularidad, talentos y dones.

El currículo por sí mismo debería incluir componentes que aseguren procesos educativos de calidad, fundamentados en principios como la interculturalidad, la equidad, la integración, la pertinencia y la flexibilidad. Estos principios permiten abordar la diversidad asegurando el desarrollo integral de cada persona, considerando aspectos visibles e invisibles en los procesos pedagógicos y curriculares. Desde estos planteamientos las escuelas deben unificar los postulados científicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y legales en su currículo para ofrecer un proceso educativo inclusivo que atienda la diversidad. Es fundamental centrar el accionar en la participación conjunta de todos los actores sociales, garantizándose en ese accionar el acceso justo y equitativo a toda la ciudadanía, independientemente de su postura religiosa, étnica, sexual o política, así como de su condición de discapacidad física o cognitiva.

Para Perdomo (2022), la escuela, como institución social, tiene la misión de “desarrollar plenamente el potencial humano el sentido de la dignidad, la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales en la diversidad humana” (p.247) El accionar pedagógico-curricular demanda que docentes y directivos se adentren a nuevas vertientes ontológicas y epistémicas para educar y educarse en la complejidad de lo humanamente diverso, desde el estudio sistemático de un conjunto de fenómenos y necesidades sentidas por el colectivo, con el fin de fomentar procesos formativos pertinentes.

Así, el currículo para la atención a la diversidad emerge como una tendencia curricular que promueve prácticas pedagógicas basadas en la aceptación de sí y los otros, el respeto, la creatividad y el aprendizaje mutuo. Estas prácticas se enriquecen a través del intercambio entre pares y la adopción de nuevas metodologías, que permitan construir o reconstruir la identidad y conciencia de las personas en su vida cotidiana, como lo expresan Alvarado y Villarreal (2020), esta tendencia curricular evoca “asumir nuevas posturas en los planteamientos curriculares a fin de responder a la complejidad y diversidad creciente en contextos educativos para construir un mundo mejor bajo la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos.” (p.66) Es un

quehacer curricular centrado en atender las necesidades individuales y colectivas de la comunidad estudiantil, superando visiones tradicionales, avanzando hacia nuevos caminos pedagógicos basados en el respeto a los derechos humanos.

El currículo para la atención a la diversidad permite consolidar una formación holística del ser humano en las dimensiones del conocer, ser, hacer y convivir, a la luz de movimientos societales que surgen del avance científico tecnológico en la postmodernidad. Estos factores nos sumergen en una reflexión configurativa para comprender al ser humano en su propia realidad. Gimeno Sacristán (2011) lo denomina “educar para convivir en la cultura global” (p.3), accionar que implica, formar una ciudadanía con las competencias necesarias para habitar, trabajar y contribuir al desarrollo humano continuo de los pueblos y naciones, en la valoración de los otros en y desde sus diferencias individuales y culturales.

El enfoque del currículo para la atención a la diversidad, como tendencia emergente, puede integrarse en diversas teorías para renovarlas y hacerlas más pertinentes, adaptándolas a las necesidades contemporáneas, asegurando su inclusión en el contexto actual de la educación. El currículo, como documento vivo, se reconstruye constantemente para recrear nuevos significados que expresan el sentido auténtico de la reflexión sobre la acción educativa, para promover integración de saberes, participación activa, conjugación de experiencias y encuentros dialógicos desde una mirada holística en aras del trabajo cooperativo y búsqueda de consensos. Estos elementos actúan como eslabones para avanzar hacia un nivel de articulación social dentro de la escuela.

El propósito del escrito es generar argumentos reflexivos sobre la gestión curricular para la inclusión, con el fin de comprender sus múltiples perspectivas. Se pretende proponer orientaciones prácticas desde un currículo flexible que responda a los desafíos contemporáneos, garantizando así que cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir al bienestar social.

Reflexión Teórica sobre el Accionar

El currículo e inclusión. Miradas desde la atención a la diversidad en las escuelas

El currículo, concebido como un sistema flexible, recursivo e inacabado, facilita la interacción y la interdependencia entre sus elementos, lo que permite una experiencia educativa significativa adaptada a las demandas sociales (Medina y Villarreal, 2024). Así, promueve que los actores de las instituciones educativas recreen la inclusión en sus propuestas pedagógicas en toda su amplitud. Además, la flexibilidad del currículo invita a las instituciones a ser proactivas en la creación de un ambiente de aprendizaje que respete y valore la diversidad, garantizándose que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas equitativas y de calidad.

Como manifiesta Stenhouse (1985), el currículo es una propuesta hipotética que cobra significado y sentido a través de su desarrollo, evaluación y gestión, permitiendo a los docentes replantear su labor para ofrecer procesos educativos de calidad en función de las necesidades y fenómenos que emergen de la interacción social, articulándolos con los desafíos de la globalización, la postmodernidad y la diversidad humana. Por ende, se trata de un documento dinámico, activo y flexible, sujeto a permanentes retos, evoluciones e innovaciones que configuran sus métodos, saberes y prácticas.

Desde estos supuestos, comprendemos el currículo como un sistema que engrana las necesidades y problemáticas en el contexto real, manifiesto y oculto gestado desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, escenario en el cual, la reflexión del docente permite esa emergencia de nuevos significados del accionar didáctico. De este proceso, surge una sinergia entre organismos e individuos que promueve dinámicas sociales basadas en la inclusión, por ende, los componentes curriculares se organizan y operacionalizan para satisfacer las expectativas y necesidades complejas relacionadas con la atención a la diversidad, implementándose las modificaciones pedagógicas más pertinentes para garantizar la calidad educativa, con énfasis en la equidad, la integración y el acceso a oportunidades iguales para todos.

En este contexto, Lugo (2018) revela que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de instaurar y hacer disponible a la sociedad saberes y hacerres que las mantengan a la vanguardia en temas de interés político,

económico y social, garantizando así la inclusión y la diversidad. Por consiguiente, es necesario construir currícula accesibles para los actores vinculados al ámbito educativo, promoviendo una formación integral. Además, se debe fomentar la práctica docente creativa, permitiéndoles intervenir con innovaciones que dinamicen la práctica educativa.

La innovación entendida como intervención curricular juega un papel clave en el estudio sobre la viabilidad institucional para instaurar nuevas tendencias curriculares, que permite desprenderse de antiguos patrones y orientar a los actores sociales hacia nuevas visiones. El docente gestiona un quehacer curricular pertinente en las instituciones educativas al desarrollar en su práctica saberes haceres que le permiten organizar, planificar, diseñar, evaluar, gestionar y tomar decisiones encaminadas a promover el cambio social

Desde las miradas de Alvarado y Villarreal (2019), todo docente “genera construcciones curriculares emergentes para la mejora de los procesos de aprendizaje desde los cuales se entretajan unos conjuntos de acciones, quehaceres y haceres que permiten la innovación educativa” (p.5) En su práctica, los docentes revelan su mística, vocación y compromiso social, aspectos que reflejan su capacidad para impactar positivamente en los contextos educativos y en la vida de los demás.

En relación con lo expuesto, Perdomo (2017) afirma que, al comprender la complejidad de lo humano en sus entornos escolares, el docente despliega su potencial inclusivo para la atención a la diversidad. Esta atención se entiende como una acción cotidiana de acompañamiento para concebir y concretar proyectos de vida junto a otros, con el objetivo de fomentar su desarrollo pleno, promover talentos y facilitar la participación activa, consciente y transformadora en los procesos sociales. Por lo tanto, el currículo para la atención a la diversidad se presenta como un mecanismo esencial en la formación de los estudiantes, donde su diseño y aplicación son fundamentales para lograr la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Actualmente, la atención a la diversidad se ha convertido en un tema de vital importancia en el ámbito educativo; la inclusión de estudiantes con diversas capacidades, culturas y necesidades específicas exige una propuesta curricular que promueva la equidad e igualdad de oportunidades. Como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

la Cultura, UNESCO (2021), cada educando es tan importante como cualquier otro en las instituciones. Sin embargo, millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación por razones de género, orientación sexual, origen étnico o social, la lengua, religión, nacionalidad, situación económica o de discapacidad.

La educación inclusiva y el currículo para la atención a la diversidad se enfocan en identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación. Esto se realiza considerando todos los elementos del currículo, desde el diseño curricular macro hasta el accionar didáctico, con el objetivo de recrear currícula flexibles que se adapten a las necesidades de la comunidad estudiantil, teniendo en cuenta sus contextos culturales, sociales y personales que constituyen un marco de referencia para el diseño curricular. En este caso, debe orientar a los responsables de políticas educativas hacia la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos para asegurar que toda la ciudadanía, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a una educación de calidad. Sobre este particular, Blanco (2001) expresa:

Que la inclusión es una concepción mucho más amplia que el de integración y afecta a la naturaleza de la educación y la escuela común, porque implica que esta acoja a todos los niños y niñas de su comunidad, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, y dé respuesta a sus necesidades educativas, sean cuales sean sus condiciones sociales, económicas, culturales e individuales. (p. 25)

Atendiendo a lo citado, se refleja que, para lograr la inclusión en las instituciones educativas, es necesario un cambio constante. El enfoque inclusivo debe ir más allá de simplemente integrar a los estudiantes en el sistema educativo; debe buscar adaptar y transformar el entorno escolar para que todos puedan participar plenamente y beneficiarse de una educación de calidad. Por lo tanto, estas reflexiones son relevantes para que los docentes reconsideren y redefinan su práctica pedagógica, superando las barreras que impiden la inclusión plena de toda la ciudadanía en igualdad de condiciones, donde se respete y valore la diversidad dentro de un sistema educativo más justo y accesible para todos.

Asimismo, Blanco (2001) enfatiza que la educación inclusiva se presenta como “la mejor alternativa para alcanzar el objetivo de una educación para todos de calidad, que esté al alcance de cualquier educando, ya presente o no

alguna necesidad específica de apoyo educativo” (p. 26). Estos planteamientos destacan que la escuela inclusiva gestiona espacios donde las personas pueden desarrollar competencias esenciales para la vida, tales como aprender, compartir, convivir, colaborar, crecer y alcanzar su máximo desarrollo y autonomía. Este entorno inclusivo reconoce y valora la diversidad de los estudiantes, sin importar sus características personales o historias de vida, y permite el acceso a todas las personas, independientemente de su condición.

La educación inclusiva promueve celebrar la diversidad dentro del aula, fomentando un ambiente en el cual cada ser humano pueda ser, estar y actuar con otros, para su beneficio y enriquecimiento mutuo. Por tanto, para edificar una educación inclusiva es oportuno promover un currículo centrado en la diversidad integrando sistemáticamente las múltiples experiencias y vivencias de los actores educativos. Como tendencia curricular se nutre de las prácticas pedagógicas sometidas a procesos sistémicos, generando aportes que permiten construir nuevas visiones sobre esa atención a la diversidad fundados en la praxis educativa. Por consiguiente, es vital generar redes de intercambio entre pares e instituciones educativas para comprender la inclusión en diversos contextos, a fin de promover intervenciones pertinentes desde su mismidad, la otredad y la alteridad.

Durán y Giné (2011) destacan que la inclusión educativa está estrechamente vinculada a la educación especial, dadas las múltiples iniciativas en este ámbito basadas en el principio de normalización y la unificación de esfuerzos para promover una educación equitativa, igualitaria y accesible para toda la comunidad estudiantil, con el objetivo de garantizar oportunidades educativas para quienes tienen necesidades especiales. Así, las políticas educativas tienden a apoyar el enfoque inclusivo, considerando los desafíos que surgen de movimientos migratorios, pandemias, guerras y otros fenómenos emergentes. Por lo tanto, la inclusión en el aula se vuelve esencial para abordar la complejidad de la diversidad, que abarca la discapacidad, la discriminación, la integración y, especialmente, las necesidades educativas especiales.

Este enfoque reflexivo invita a comprender e interpretar que, en una sociedad donde el conocimiento requiere ser gestionado, es una tarea compleja debido a sus características especiales las cuales crecen y se multiplican de manera exponencial. Por ello, es esencial que los actores sociales fomenten

habilidades e incrementen la construcción de conocimiento para satisfacer las necesidades del contexto social y realizar un discernimiento adecuado. Sobre la base de estas consideraciones, es relevante en cada institución educativa adoptar una tendencia curricular que permita la inclusión no solo la educación inicial, primaria y media, sino también en la educación superior, para asegurar que todo el sistema educativo promueva una formación ciudadana orientada hacia una sociedad inclusiva.

Tomando en cuenta los aspectos mencionado por Manhey Moreno (2014), la diversidad en las aulas debe ser vista como una práctica pedagógica que enriquece el aprendizaje de la ciudadanía. Por consiguiente, para ofrecer una educación que promueva la diversidad, es esencial un desarrollo curricular inclusivo, el cual considere las implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles académicos.

Desde esta perspectiva, Ramírez (2017) sostiene que la atención a la diversidad en las instituciones educativas “está orientada hacia la formación de talentos, cultivo del saber, intelectualidad en contextos académicos y crecimiento científico, cultural, social entre otros”. (p.36) La gestión intelectual del docente debe centrarse en un proceso formativo continuo, para asumir implementar cambios tendentes a la promoción del beneficio mutuo, el mejoramiento continuo, la excelencia y el desarrollo de competencias. Además, las instituciones educativas deben ser la principal fuente de creación, promoción, transferencia de conocimientos a otros ámbitos educativos para satisfacer las necesidades y resolver problemas.

Según Begue (2017), la escuela debe ser inclusiva, cada uno de los actores implicados juegan un rol diferente, pero, al mismo tiempo, contribuyen para alcanzar el éxito. La comunidad docente, en particular, necesita desarrollar competencias para enfrentar la realidad de la diversidad en sus aulas para ofrecer soluciones eficaces ante las dificultades que surgen en entornos diversos. En las instituciones educativas, la diversidad en el aula se logra a través de una educación inclusiva que considera a cada estudiante como único, con habilidades y necesidades distintas que requieren una pedagogía diferenciada.

En este sentido, el currículo debe abordar la pluralidad de manera proactiva, participativa, integradora, comunicativa e igualitaria, funcionando

como un modelo innovador para gestionar el conocimiento y fomentar un crecimiento institucional equilibrado y equitativo. Se trata de fortalecer el valor de la inclusión en el contexto educativo, para ello, es fundamental mejorar los entornos escolares, permitiendo las adaptaciones curriculares necesarias para estudiantes con discapacidades, talentos excepcionales o necesidades específicas. Más allá de centrarse únicamente en los contenidos, es esencial que los docentes se sensibilicen y desarrollen competencias comunicativas y pedagógicas que les permitan crear las condiciones necesarias para fomentar en la comunidad estudiantil el acceso a la educación. De esta manera, se promoverá su participación, permanencia y progreso formativo, facilitándose su integración en el campo laboral sin distinción.

Para Arizabaleta y Ochoa (2016), la educación inclusiva implica la adaptación de las instituciones para superar las barreras de aprendizaje y participación, así como la formación de maestros inclusivos. Este enfoque busca asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad. La creación de entornos educativos flexibles y acogedores es fundamental para fomentar la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo que respete y valore la diversidad.

Los estándares exigidos por la sociedad actual requieren la consolidación de instituciones inclusivas e innovadoras. Por ello, dirigimos nuestra atención hacia la gestión curricular de las escuelas para abordar la diversidad, un aspecto que implica revisar y ajustar las prácticas educativas con el fin de asegurar una verdadera inclusión, con la participación activa de toda la comunidad educativa. A continuación, se presenta una sinopsis de las acciones para gestionar el currículo con el propósito de incluir y atender la diversidad, asegurando el acceso, la participación y el progreso continuo de todos los estudiantes, y promoviendo la equidad, la igualdad y la integración en el proceso formativo.

Orientaciones prácticas para la gestión del Currículo Inclusivo

La gestión curricular para la inclusión y atención de la diversidad se cimienta como un proceso integral, dinámico y recursivo que evoca la participación corresponsable de la comunidad educativa. Este proceso integra múltiples acciones para fomentar la convivencia y la coconstrucción de propuestas de intervención equitativas, promoviendo un quehacer holístico inclusivo que abarca aspectos como etnia, raza, lengua, discapacidad, religión, inmigración, género dentro de la comunidad educativa.

Hehir (2002), enfatiza que la gestión de un currículo inclusivo garantiza el acceso, la participación y el progreso de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Aspecto que implica adaptar competencias docentes, emplear estrategias pedagógicas innovadoras, aplicar evaluaciones diferenciadas, eliminar barreras físicas y sociales que limiten la participación, entre otros.

Por su parte, Sacristán (2012) expresa que la educación está destinada a preparar a las personas para ejercer su libertad y autonomía, por lo que las instituciones educativas deben respetar y promover la singularidad de cada individuo sin hacer discriminaciones. Ante ello es importante preguntarse ¿Cómo las diferencias entre la comunidad estudiantil deben repensarse para superar la creación de etiquetas o desigualdades? ¿Cómo afianzar una inclusión efectiva respetando los principios de igualdad ando acogida a la diversidad de estudiantes en las escuelas? ¿Cómo equilibrar la enseñanza en un currículo común y uniforme? ¿Cuáles elementos se deben considerar para brindar la posibilidad de que cada estudiante desarrolle su identidad única mientras se mantiene una base educativa equitativa para todos?

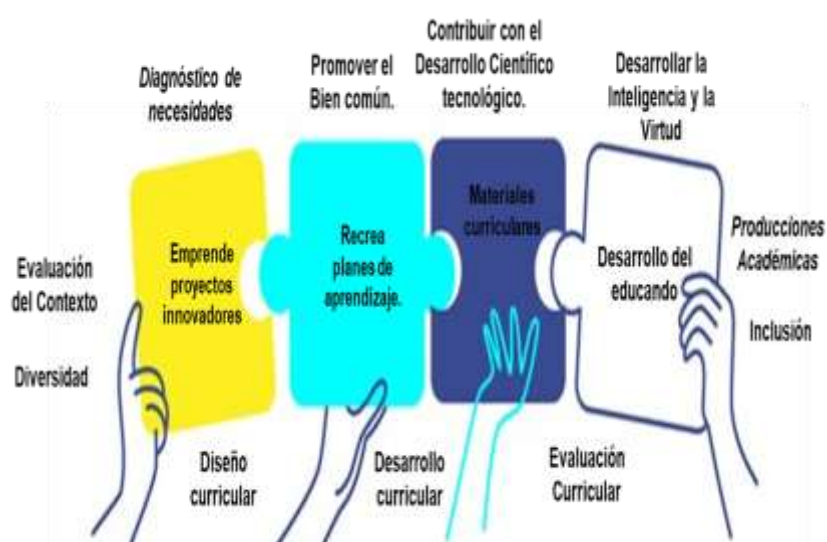
Las instituciones educativas deben diseñar currícula que aborden adecuadamente la diversidad e implementen acciones concretas que garanticen la excelencia, equidad, igualdad y calidad educativa. No se trata simplemente de realizar ajustes curriculares para diferentes grupos, lo cual puede diluir los verdaderos propósitos educativos. En cambio, el currículo debe crear espacios que fomenten la sensibilización hacia la diversidad desde la coconstrucción

social, promoviendo acciones que transformen tanto realidades individuales como colectivas. (Alvarado y Villarreal, 2020)

Esto requiere la adaptación de las competencias docentes y el compromiso de los Estados para promover la inclusión, garantizando equidad, igualdad de oportunidades y respeto. Solo así se puede asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar sus características individuales. Este compromiso se traduce en políticas y prácticas que aseguran la equidad y la igualdad de oportunidades, respetando y valorando la diversidad en todas sus manifestaciones.

A partir de la convergencia de las ideas y conceptos abordados, se presenta una propuesta para la gestión curricular inclusiva que abarca los siguientes propósitos: (a) evaluar el contexto para identificar la diversidad en el aula y las necesidades emergentes; (b) recrear planes de aprendizaje que promuevan el bien común en la formación ciudadana; (c) diseñar materiales curriculares diversos que sean accesibles para todos y que favorezcan estrategias socioformativas; (d) garantizar el desarrollo holístico de la comunidad estudiantil, potenciando sus virtudes y talentos; y (e) contribuir al avance científico y tecnológico. (Ver figura 1)

Figura 1. Gestión del Currículo Inclusivo



Fuente: Gámez, Alvarado y Villarreal.

a. Evaluar el contexto para identificar la diversidad del aula y las necesidades emergentes.

Comprender a fondo las características y necesidades de los estudiantes es fundamental. Evaluar el contexto implica identificar la diversidad presente, incluyendo diferencias culturales, lingüísticas, habilidades y necesidades educativas específicas. Esto permite adaptar las prácticas educativas para garantizar que toda la comunidad estudiantil tenga acceso equitativo al aprendizaje.

Orientaciones prácticas:

- Realizar evaluaciones iniciales y continuas para identificar las necesidades o características individuales de los estudiantes.
- Trabajar en colaboración para recopilar información sobre las necesidades y fortalezas de cada estudiante.
- Establecer canales de comunicación regulares entre todos los miembros de la comunidad educativa para actualizaciones continuas sobre las necesidades emergentes.

b. Recrear planes de aprendizaje que promuevan el bien común en la formación de la ciudadanía.

Este propósito se centra en el diseño de planes de aprendizaje que aborden contenidos relevantes y actuales, fomentando valores fundamentales como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad social. Estos planes deben estar orientados a desarrollar habilidades críticas y participativas, preparando a la comunidad estudiantil para que se involucre activamente en su entorno. A través de proyectos y actividades que promuevan el trabajo colaborativo, se busca cultivar un sentido de pertenencia y compromiso con el bienestar común.

Orientaciones prácticas:

- En educación primaria: Incorporar actividades que promuevan valores cívicos y el trabajo en equipo desde una edad temprana.
- En educación media: Facilitar proyectos, debates sobre temas sociales que ayuden a desarrollar habilidades de ciudadanía crítica.
- En Educación Superior: Ofrecer cursos y talleres sobre liderazgo social, ética profesional, atención interdisciplinaria, entre otros.

c. Diseñar materiales curriculares diversos que sean accesibles para todos y favorezcan estrategias socioformativas.

Es fundamental crear materiales educativos que reflejen la diversidad del aula y que sean accesibles para todos los estudiantes. Estos recursos deben ser flexibles y adaptables, teniendo en cuenta diferentes estilos de aprendizaje y necesidades educativas específicas. Al proporcionar a cada estudiante los recursos necesarios para su aprendizaje, se fomenta un entorno inclusivo que no solo apoya la adquisición de conocimientos, sino que también celebra la riqueza de la diversidad en el aula, promoviendo así un aprendizaje significativo y equitativo.

Orientaciones prácticas:

- Crear materiales en diversos formatos como textos, videos, audios para atender la diversidad de aprendizaje.
- Incorporar herramientas tecnológicas que faciliten el acceso y la participación, como software de lectura, aplicaciones educativas y plataformas interactivas.
- Diseñar materiales que representen diversas culturas, idiomas, perspectivas de género, fomentando la comprensión y el respeto por las diferencias.

d. Garantizar el desarrollo holístico de la comunidad estudiantil potenciando sus virtudes y talentos

Se busca apoyar el desarrollo integral de cada estudiante, enfocándose en sus fortalezas y talentos únicos para fomentar un ambiente que permita el crecimiento en todas las dimensiones de su desarrollo: académico, social, emocional y personal. Esto implica reconocer y potenciar las habilidades individuales, creando un entorno educativo que promueva un desarrollo equilibrado en todas las áreas de la vida estudiantil. Además, al alentar la diversidad de talentos, se enriquece la experiencia educativa, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro con confianza y capacidad.

Orientaciones prácticas:

- Proporcionar actividades extracurriculares y oportunidades para que los estudiantes exploren y desarrollen sus talentos en diversas áreas.
- Establecer sistemas de acompañamiento estudiantil de tutores pares.

- Generar espacios que permitan a la comunidad estudiantil involucrarse en la autoevaluación y en el establecimiento de metas personales para su desarrollo, y proporcionarles recursos para alcanzar estos objetivos.

e. Contribuir al avance científico y tecnológico.

Se busca integrar el avance científico y tecnológico en el currículo para preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio. Esto implica la inclusión de herramientas tecnológicas y metodologías contemporáneas que faciliten el aprendizaje activo y la resolución de problemas. Se fomenta una mentalidad abierta y curiosa, que estimula el interés por el aprendizaje continuo y la exploración de nuevas ideas para enfrentar los desafíos del futuro.

Orientaciones prácticas:

- En Educación Primaria: Introducir conceptos básicos de tecnología y ciencia de manera interactiva y accesible.
- En educación Media: Implementar proyectos de investigación y promover el uso de tecnología en la resolución de problemas.
- En Educación Superior: Fomentar la participación en investigaciones científicas y tecnológicas avanzadas y proporcionar formación continúa en las últimas tecnologías.

Reflexiones de Cierre

La interpretación de los argumentos teóricos presentados permite comprender la gestión curricular como una tendencia curricular para garantizar la atención pertinente de la diversidad e inclusión en las escuelas. En un mundo caracterizado por rápidos avances científicos y tecnológicos, así como por la digitalización, la inteligencia artificial, la globalización y la postmodernidad, surge una propuesta pedagógica que busca un encuentro armónico entre todos los actores sociales. Además, esta propuesta permite gestionar de manera integral las necesidades educativas individuales y colectivas que emergen en los diversos contextos de vida de la ciudadanía, con el objetivo de diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones pedagógicas universales que garanticen el cambio, la transformación, la igualdad y la equidad en la educación de calidad.

Los procesos formativos de atención a la diversidad enfatizan la importancia del respeto mutuo, el reconocimiento de uno mismo y de los demás, y la comprensión de la personalidad en una sociedad postmoderna caracterizada por cambios constantes. Esto refleja una visión valiosa sobre la educación y la construcción de comunidades más igualitarias y creativas. Asimismo, subraya que el reconocimiento y la equidad son fundamentales para el desarrollo pleno de la personalidad y la creatividad de cada individuo, tal como se establece en la Declaración de una Educación para Todos (1990) y se recoge en las cartas magnas de las naciones que integran la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En una realidad postmoderna los docentes tienen la misión de desarrollar acciones pedagógicas curriculares pertinentes socialmente a propósito de consolidar sociedades más inclusivas, justas, equitativas e integradoras. Es un quehacer educativo que evoca la adaptación y adecuación curricular como herramientas para la innovación y desarrollo social. Al ser el currículo la herramienta que guía el proceso de enseñanza, impacta de manera positiva en el aprendizaje académico, que aumenta la motivación e interactividad de los estudiantes y fomenta la cooperación entre ellos con miras a impulsar la iniciativa y la creatividad para generar una atención y formación genuina para todos en términos de igualdad, equidad e integralidad.

Los procesos formativos orientados a la atención de la diversidad destacan la importancia de aspectos clave como el respeto mutuo, el reconocimiento de uno mismo y de los demás, la comprensión de la personalidad individual y la inclusión en una sociedad postmoderna caracterizada por cambios constantes. Este enfoque ofrece una visión valiosa sobre la educación, subrayando el papel fundamental de la equidad y el reconocimiento en la construcción de comunidades más igualitarias y creativas.

La educación inclusiva se adapta a las necesidades de un mundo en constante transformación, conforme a los principios establecidos por la UNESCO (2015) para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (p. 8). Este planteamiento resalta la importancia de asegurar que todos los individuos, sin importar sus características personales o contextos, tengan acceso a oportunidades educativas significativas y de calidad. Así, la educación

inclusiva se transforma en un pilar fundamental para construir sociedades más justas y equitativas, ofreciendo a cada persona la oportunidad de desarrollar su potencial y participar activamente en la vida social y profesional. De este modo, fomenta la cohesión social y el respeto mutuo, estableciendo las bases para comunidades igualitarias en un mundo en constante evolución.

Para lograr la transformación integral de los currículos a partir de la inclusión, es fundamental abrir espacios para la integración activa de todos los actores en el proceso educativo. El docente se convierte en un agente clave en la transmisión del saber formal, diseñando entornos formativos que fomenten el saber hacer, saber ser, saber transformar y saber vivir juntos. Como señala Fernández (2018), la reflexión curricular “ha estado reservada a unos pocos, pero esta visión debe cambiar en función de los desafíos del siglo XXI, que comprometen la construcción de una nueva ciudadanía, con visión anticipada de la realidad compleja” (p. 69). Por lo tanto, los docentes deben involucrarse en la reflexión sobre los elementos del currículo, adaptándolos a la diversidad y complejidad del entorno educativo actual, asegurando una mayor coherencia entre la teoría y la práctica.

De acuerdo con lo expresado, es fundamental en la formación docente abordar la inclusión educativa desde el currículo para la diversidad, con el fin de enfrentar contextos que abarcan una amplia gama de costumbres, géneros, idiomas, culturas e ideologías. Esto dotará a los educadores de las competencias necesarias para comprender los significados y concepciones de aquellos docentes que ya están implementando la inclusión educativa, facilitando así la comprensión de la realidad escolar y su perfeccionamiento.

Siguiendo este hilo de pensamiento, sostenemos que la inclusión desde la diversidad en el currículo debe ser concebida de manera holística, así como también reflexiva en el ámbito educativo. El proceso debe ser sinérgico, de modo que todos los actores educativos colaboren para identificar problemas para desarrollar soluciones efectivas que respondan a las necesidades de la sociedad.

Referencias

- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2019). Construcciones Curriculares Emergentes de los Docentes en su Práctica Pedagógica. *Revista EDUCARE*, 23(1), 4-26. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.9>
- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2020). Currículo para la Educación Inclusiva. Una Mirada desde la Formación Inicial del Docente en la UPEL-IPB. *TrasCorpore*, 1(1), 65-79.
- Alvarado, N. (2022). *Quehacer Docente en Escenarios Universitarios. Significados desde el Profesional Docente*. [Tesis Doctoral, Programa Interinstitucional Doctorado en Educación UCLA-UNEXPO-UPEL] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1053>
- Arizabaleta Domínguez, Sandra Lucia, & Ochoa Cubillos, Andrés Felipe. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. Retrieved October 26, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000200005&lng=en&tlng=es.
- Begue, D. (2017). *la Escuela como Contexto de Ser Inclusiva*. Prentice Hall.
- Blanco, C. (2001). *Aprendizaje Social para el Avance de los Procesos Inclusivos*. El Buho.
- Duran, D. y Giné, P. (2011). *Inclusión Educativa para la Enseñanza y Aprendizaje en Educación*. Atlántida.
- Fernández, Betsi. (2018). Comprensión didáctica del currículo como espacio público. *Revista Perspectivas*, 3(1), 59-70. <https://doi.org/10.22463/25909215.1424>
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación y Convivir en la Cultura Global*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Morata.
- Hehir, C. (2002). *Organizaciones Educativas ante el Currículo Inclusivo Escolar*. Monte Ávila Editores.
- Lugo M (2018). *Las Competencias: Clave para la Gestión Inclusiva Integrada de los Recursos Humanos*. Editorial Deusto.
- Manhey Moreno, M. (2014). *Atención a la Diversidad en Centros Educativos*. Pearson.
- Medina Álvarez, A. M., y Villarreal Torres, M. J. (2024). Repensando la práctica docente: el docente como sujeto epistémico en la Construcción Curricular. *Red de Investigación Educativa*, 16(2), 30-37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12556291>
- Perdomo, Y. (2017). *Ser en Convivencia con Otros: Homoneidad Alteri Preeminente de Ser en Otro*. FONDEIN UPEL. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0003>

- Perdomo, Y. (2022). Educar las Competencias Humanas para la Co/Convivencia Diversa: Complejidad Ética de Educar-se. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 239–256.
- Prieto, L. (1985). *Principios Generales de la Educación*. Monte Ávila Editores c.a.,
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2021). *Inclusión en la Educación*. Paris, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18066/50_ESP-Marco-de-Accion-E2030.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, C. (2017). *Diversidad en el Aula de Educación Básica: Estrategias para su Implementación*. Editorial Atlántida.

CAPÍTULO 7

**ALTERIDAD Y DESAFÍOS EDUCATIVOS
EN LA SALUD MENTAL DE MUJERES
LESBIANAS: UN CONTEXTO ADVERSO**

**OTHERNESS AND EDUCATIONAL
CHALLENGES IN THE MENTAL HEALTH
OF LESBIAN WOMEN: AN ADVERSE
CONTEXT**



Johana Carolina, González Ortega
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela
gojohanacarolina@gmail.com
ORCID 0009-0006-3955-6526

RESUMEN

La vulnerabilidad de las mujeres lesbianas en el Estado Lara se ve agravada por la falta de reconocimiento y aceptación social, afectando su bienestar mental. Este ensayo busca develar cómo la alteridad influye en su salud mental e identificar los desafíos psicológicos derivados de la exclusión y discriminación. Basado en una revisión documental profunda, se evidencia que la discriminación y la internalización de actitudes negativas aumentan la ansiedad y la depresión. El estudio resalta que solo el reconocimiento pleno de sus derechos y una visión inclusiva en salud y sociedad pueden mejorar su bienestar integral en contextos adversos.

Descriptor: Alteridad, salud mental, lesbianas, educar en la diversidad.

ABSTRACT

The vulnerability of lesbian women in the State of Lara is exacerbated by a lack of recognition and social acceptance, negatively impacting their mental well-being. This essay aims to unveil how otherness influences their mental health and to identify the psychological challenges arising from exclusion and discrimination. Based on an in-depth documentary review, the study reveals that discrimination and the internalization of negative attitudes increase anxiety and depression. The research highlights that only the full recognition of their rights and the adoption of an inclusive perspective in health and society can enhance their overall well-being in adverse contexts.

Descriptors: Otherness, Mental Health, Lesbian Women, Educating in Diversity.

Introducción

En las sociedades modernas, la vulnerabilidad de ciertos grupos sociales representa una preocupación urgente en el ámbito de los derechos humanos y el bienestar psicológico. Los grupos vulnerables son definidos para Ortiz y Díaz (2018) como aquellos que enfrentan condiciones de exclusión, discriminación y riesgo debido a características intrínsecas o asociadas a su identidad, experimentan desafíos significativos para acceder a servicios, oportunidades y un desarrollo pleno.

Esta situación, se vuelve especialmente grave al considerar factores como el género, la orientación sexual, la identidad de género, la etnia y la clase social, elementos que históricamente han delimitado a estos grupos y han condicionado su integración en la vida social y económica. En consecuencia, la identificación de estos grupos es crucial para formular políticas públicas inclusivas y diseñar intervenciones psicológicas y sociales que fomenten la igualdad y el respeto hacia la diversidad. (Morales, 2024)

Dentro de los grupos vulnerables, la comunidad LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, otros) se ha visto particularmente afectada por sistemas de opresión y discriminación profundamente arraigados en las estructuras sociales. Esta comunidad enfrenta múltiples desafíos que limitan sus derechos y calidad de vida, tales como la discriminación, la invisibilización y en muchos casos, la violencia (Castro, 2022).

Las personas LGBTIQ+ frecuentemente experimentan estigmatización en contextos familiares, laborales y sociales. Sánchez (2023) por su parte plantea que, genera efectos significativos en su salud mental y en su capacidad para construir una identidad segura y positiva, además, esta estigmatización varía dentro de la comunidad, puesto que cada identidad enfrenta obstáculos específicos, condicionados por el contexto cultural y social en el que se desarrolla.

En este contexto, para Butler (2006) el término *lesbiana* se refiere a mujeres que sienten atracción emocional y/o sexual hacia otras mujeres, una identidad que ha sido históricamente poco visible, negada u oculta y frecuentemente marginada en muchas sociedades, incluyendo la venezolana. Las mujeres lesbianas enfrentan una doble vulnerabilidad, pues, además de los

prejuicios asociados a su orientación sexual, también padecen desigualdades de género en un sistema que privilegia y centraliza la heterosexualidad y el patriarcado. (Ayala, 2021)

Esta doble discriminación las coloca en una situación de mayor vulnerabilidad, afectando profundamente su salud mental y su desarrollo personal y social. La exclusión y la falta de visibilidad de las mujeres lesbianas constituyen para Ayala (2021) un obstáculo considerable para su bienestar, lo que hace necesario un análisis profundo de sus experiencias y de los efectos psicosociales de la alteridad en contextos adversos.

La salud mental de las mujeres lesbianas en estos escenarios de exclusión y discriminación ha sido objeto de creciente interés académico, puesto que estas experiencias están intrínsecamente ligadas a la noción de alteridad. La misma, es entendida por Ricoeur (2006) como, la condición de ser percibido como "otro", que dentro de una cultura predominantemente heteronormativa tiene profundas implicaciones en la construcción de identidades y de bienestar psicológico.

Según Quintero y Trejo (2021), el no reconocimiento y los estereotipos negativos asociados a las lesbianas generan un entorno hostil que perpetúa la discriminación y el estigma, lo que puede llevar a una serie de problemas de salud mental, incluyendo ansiedad, depresión y trastornos de estrés postraumático, el cual afecta no solo la autoimagen y la autoestima de estas mujeres, sino también su capacidad para desarrollar relaciones interpersonales saludables.

Es por ello que, el análisis de las experiencias de mujeres lesbianas en contextos adversos revela los efectos psicosociales de la alteridad y la urgente necesidad de implementar políticas inclusivas que reconozcan y aborden sus realidades. Al respecto, en mi transitar como psicóloga e investigadora novel puedo señalar que, diversas voces de mujeres lesbianas expresan lo siguiente: "A menudo me siento atrapada entre dos mundos; no encajo en el espacio heterosexual, pero tampoco en el de las mujeres lesbianas debido a los estigmas que enfrentamos".

Es así como el Observatorio de Psicología Social Aplicada (OPSA), (2022) plantea que basado en las experiencias vividas de esa parte representativa de mujeres pertenecientes a la comunidad, hubo la necesidad de

construir redes de apoyo social para mitigar los efectos negativos de esta exclusión que se mencionan anteriormente y como testimonio de ello, otra mujer lesbiana manifiesta que: "Tener un grupo de apoyo me ha permitido sentir que no estoy sola en esto, que hay otras que comparten mis luchas y alegrías". Esto indica que, el sentido de las redes de apoyo es crucial para promover una salud mental más robusta.

Por lo tanto, para Granados (2023) el estudio de la alteridad y los desafíos de la salud mental de las mujeres lesbianas debe centrarse en el reconocimiento de sus experiencias únicas, así como en la promoción de su empoderamiento y resiliencia frente a las adversidades, fomentando así un cambio cultural necesario para desafiar las narrativas que sostienen el poco reconocimiento y estigmatización, así como lo expresa otra mujer de la comunidad: "Es hora de que nuestras voces sean escuchadas y de que nuestras historias se cuenten, porque nuestra realidad también importa"

Estas experiencias subrayan la importancia de políticas y programas que no solo reconozcan la diversidad sexual, sino que también apoyen activamente a las mujeres lesbianas en su camino hacia la salud mental y el bienestar. La voz de estas mujeres es un poderoso recordatorio de la necesidad de una visión más inclusiva y comprensiva en el ámbito del reconocimiento, del valor que tiene el otro y de la salud mental.

Este fenómeno suscita en mí, preguntas fundamentales tales como: ¿cómo incide la alteridad en la salud mental de las mujeres lesbianas del Estado Lara? y ¿cuáles son los desafíos psicológicos que enfrentan en estos entornos adversos? Estas interrogantes reflejan la urgencia de conocer las implicaciones psicosociales de la exclusión y de comprender las vivencias particulares de estas mujeres en una sociedad que frecuentemente las margina. En este sentido, el presente ensayo tiene como propósito develar cómo la alteridad influye en su salud mental e identificar los desafíos psicológicos derivados de la exclusión y discriminación resulta fundamental, permitiendo también dilucidar los obstáculos que inciden en su bienestar emocional y social, y visibilizar los recursos y estrategias de afrontamiento que estas mujeres desarrollan para enfrentarse a un contexto que constantemente pone a prueba su resiliencia.

Cabe destacar que, la alteridad de las identidades y experiencias de las mujeres lesbianas no es un fenómeno aislado, es una manifestación de

estructuras sociales que solidifican la discriminación y la exclusión, que para autores como Fraser (2000) la falta de reconocimiento no solo margina a las personas en términos de su visibilidad social, sino que también refuerza sistemas de injusticia que afectan su capacidad para participar plenamente en la vida social, el cual es un fenómeno que refleja cómo las normas y expectativas sociales impuestas por una mayoría conservadora pueden marginar a las minorías, dejándolas sin un espacio legítimo dentro del ámbito social.

Por consiguiente, el Programa Venezolano de Educación Acción en Derechos Humanos (PROVEA). (2019) menciona que siendo visibles nos exponemos al rechazo, a la violencia, al desprecio, a rechazo familiar, a despidos, pero estando en el closet nos enfrentamos a la exclusión, a la alienación, a la marginación, a sufrir daños físicos y psicológicos y terribles enfermedades como el cáncer producto de ese sentimiento de rechazo interno. La invisibilidad nos limita en nuestros derechos, nos limita como ciudadanas, nos limita en nuestra dignidad como seres humanos, lo que invita a cuestionarnos lo siguiente: ¿En algún momento tocaremos la libertad en su máxima expresión?

De acuerdo a la visión de Butler (2022) la libertad, debe ser entendida como la capacidad de vivir sin miedo a la violencia y la discriminación, y de tener la posibilidad de participar plenamente en la sociedad sin ser limitado por prejuicios o desafíos injustos, traemos desde nuestros ancestros, el concepto de libertad el cuál ha sido un ideal central en las luchas por la igualdad y la justicia. Sin embargo, a menudo la comprensión y la práctica de la libertad se ven restringidas por normas culturales, sociales y políticas.

Por ende, la libertad auténtica implica la ausencia de restricciones externas y la capacidad de vivir en un entorno donde cada individuo pueda expresar su identidad y orientación sin temor a represalias o rechazo. En el caso de las mujeres lesbianas larenses, la realidad muestra que, a pesar de los discursos sobre igualdad y derechos humanos, la misma sigue siendo inalcanzable para ellas, puesto que la discriminación y la violencia que enfrentan impiden que puedan disfrutar de una vida segura y respetada, revelando una brecha entre los valores proclamados y la realidad vivida. (Butler, 2022)

Es por ello que, este entramado discursivo tiene como propósito develar cómo la alteridad incide en la salud mental de las mujeres lesbianas en el Estado Lara e identificar los desafíos psicológicos que enfrentan en contextos de exclusión y discriminación. A través de este enfoque (cualitativo) que prioriza la voz de las mujeres lesbianas y sus experiencias vividas, se busca arrojar luz sobre las dinámicas complejas que inciden en su bienestar y contribuir al desarrollo de políticas públicas más inclusivas que reconozcan y protejan sus derechos. La importancia de estos propósitos radica en la necesidad de crear espacios seguros donde las mujeres de la comunidad puedan expresar su identidad y acceder a servicios de salud mental de manera equitativa, promoviendo así su bienestar y resiliencia en un contexto que frecuentemente les resulta hostil.

Alteridad en la Salud Mental

El concepto de alteridad, entendido como la existencia de una identidad que se desvía de las normas hegemónicas, resulta fundamental para comprender el impacto psicosocial en las mujeres lesbianas. Ricoeur (2006) describe la alteridad como una relación en la que el sujeto reconoce la diferencia y singularidad del "otro" en un sentido que desafía la uniformidad impuesta por la sociedad. Esta perspectiva resalta cómo el entorno social y las normas dominantes moldean la manera en que las personas marginadas, como las mujeres lesbianas, se perciben a sí mismas y cómo experimentan su realidad.

La misma, está intrínsecamente ligada a la identidad, de modo que el "yo" se construye en relación con el "otro," generando una dialéctica en la que el reconocimiento mutuo puede ser un acto de afirmación o exclusión. Para las mujeres lesbianas en el Estado Lara, ser tratadas como "otro" implica una posición marginal que, en un contexto heteronormativo, crea una barrera que limita el reconocimiento social y afecta su autoimagen y bienestar psicológico. (Ricoeur, 2006)

Por otro lado, Butler (2004) amplía el concepto de alteridad al explorar cómo las normas sociales regulan las identidades y determinan quién es aceptable y quién no dentro de la esfera pública, dicha autora sostiene que la alteridad no solo es una condición de ser "otra," sino una imposición de los sistemas de poder que establecen qué identidades son válidas o no. Este marco

se aplica a las mujeres que forman parte de ese grupo vulnerable protagonista de este estudio que, al ser constantemente vistas a través de estereotipos y prejuicios, enfrentan un proceso de invisibilización y estigmatización, argumentando que el "otro" es relegado a una posición de marginalidad estructural, que impacta profundamente la salud mental de quienes son etiquetados como diferentes.

En este sentido, Ayala (2021) identifica que el estigma y la invisibilidad incrementan la prevalencia de problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión, debido a la presión social que enfrentan dichas mujeres por ser vistas como una identidad marginal. Este impacto negativo se ve reforzado por la internalización de estereotipos negativos, que no solo afectan la percepción social, sino también fomentan un aislamiento y una baja autoestima, limitando el desarrollo de un sentido de pertenencia y seguridad psicológica. Así, la alteridad, en este contexto de marginalización, intensifica los desafíos emocionales y mentales que enfrentan estas mujeres, quienes viven en una sociedad que, en muchos casos, invisibiliza y rechaza sus experiencias.

Factores de Riesgo Psicológico

Entre los factores de riesgo que afectan la salud mental de las mujeres lesbianas en entornos adversos, el aislamiento, la discriminación y la exclusión social se destacan como los más perjudiciales. Medina y Sampedro (2020) señalan que la discriminación estructural y el rechazo social aumentan significativamente el riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad y depresión. La exclusión social impide el acceso a redes de apoyo esenciales para el bienestar, lo cual genera un ciclo de marginalización haciendo que persista el aislamiento y se refuerce la falta de integración en la sociedad.

Según el Observatorio de Psicología Social Aplicada (2022), estos factores de riesgo crean un entorno en el cual las mujeres lesbianas tienen dificultades para acceder a servicios de salud mental adecuados y culturalmente competentes, lo cual intensifica el impacto de la exclusión y aumenta el riesgo de sufrir problemas psicológicos graves. En este sentido, la carencia de apoyo social y el temor a la discriminación dificultan la posibilidad de solicitar ayuda, agravando los efectos de estos factores de riesgo en su salud mental.

De hecho, estudios como los de Hueje et al. (2023) se centran en el concepto de estrés de minorías, que se refiere a la tensión psicológica que experimentan las personas pertenecientes a grupos minoritarios debido a la discriminación, estigmatización y prejuicios sociales. Este estrés se manifiesta a través de diversos problemas de salud mental, incluyendo la ansiedad, la depresión y, lamentablemente, un incremento en los pensamientos suicidas y las conductas autolesivas, argumentando que la exposición prolongada a estas condiciones adversas puede provocar una internalización del estigma, donde los individuos comienzan a aceptar las creencias negativas de la sociedad sobre su identidad, lo que agrava aún más su sufrimiento emocional.

Por otro lado, investigaciones como las realizadas por Restrepo (2024), han analizado la salud mental de individuos LGBTQ+ y corroborado que el estrés de minorías está asociado con un mayor riesgo de suicidio y otros problemas psicológicos graves. Este estudio indica que la falta de apoyo social y el miedo a la discriminación pueden desincentivar a estas personas a buscar ayuda profesional, vinculándolos a un ciclo de aislamiento y sufrimiento.

Asimismo, la investigación de Hurtado y Hurtado (2024) destaca que los jóvenes LGBTQ+ enfrentan tasas significativamente más altas de intentos de suicidio en comparación con sus pares heterosexuales, lo que subraya la urgencia de abordar estos problemas desde una perspectiva de salud pública. Este contexto evidencia la necesidad de crear entornos más inclusivos y comprensivos, que no solo reconozcan, sino que también validen las experiencias de las personas LGBTQ+, contribuyendo a mejorar su bienestar mental y emocional.

En este sentido, los efectos de estos factores no se limitan solo al desarrollo de trastornos de ansiedad y depresión, sino que también elevan el riesgo de suicidio. La falta de inclusión y el aislamiento, junto con la discriminación persistente, crean un clima psicológico opresivo que mina la autoestima y la autopercepción, llevándolas a situaciones extremas en las que el suicidio se convierte en un riesgo real. Según Lora (2024), este ciclo de exclusión y estigmatización debe abordarse mediante intervenciones que no solo garanticen el acceso a servicios de salud mental inclusivos, sino que también fomenten redes de apoyo que fortalezcan la resiliencia frente a las adversidades.

Resiliencia y Estrategias de Afrontamiento

A pesar de los significativos desafíos que enfrentan las mujeres que representan el grupo vulnerable de este estudio se logran desarrollar notables estrategias de resiliencia para sobrellevar entornos adversos. La resiliencia se entiende como la capacidad de adaptarse y recuperarse ante situaciones de estrés y adversidad, un concepto que es especialmente relevante en contextos de discriminación y exclusión. Según Acosta y Noreña (2023), esta resiliencia no es una característica innata, sino un proceso dinámico que se forja a través de la interacción con el entorno y el acceso a recursos de apoyo. En el caso de las mujeres de este estudio, esta capacidad de recuperación se manifiesta en la formación de redes de apoyo entre pares, así como en la participación activa en comunidades de activismo, que les ofrecen un espacio seguro para compartir experiencias, recibir validación y construir identidades positivas.

Estas estrategias de afrontamiento no solo abarcan el fortalecimiento de la identidad personal, sino que también incluyen el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que les permiten mitigar los efectos negativos de la alteridad. Por ejemplo, González y Serrano (2022) resalta que estas mujeres a menudo recurren a mecanismos de apoyo mutuo y a la búsqueda de entornos inclusivos, lo cual contribuye a cultivar una identidad positiva y a resistir las adversidades que impone la discriminación.

Investigaciones adicionales apuntan a que la resiliencia en mujeres lesbianas se ve reforzada por la capacidad de reinterpretar experiencias negativas como oportunidades de crecimiento personal. Según Barragán y Morales (2014), las emociones positivas pueden actuar como un contrapeso a las experiencias adversas, ayudando a las personas a construir recursos psicológicos que facilitan una mejor adaptación. Además, el trabajo de Pascual y Conejero (2019) sobre la regulación emocional sugiere que el desarrollo de habilidades de afrontamiento emocional es crucial para que estas mujeres gestionen los efectos del estrés y la ansiedad derivados de su situación.

En conjunto, estas estrategias de resiliencia y afrontamiento no solo permiten a las mujeres lesbianas reducir los efectos negativos del estigma y la exclusión, sino que también fomentan un sentido de comunidad y empoderamiento que es fundamental para su bienestar psicológico. Así, la

resiliencia se convierte en un elemento clave en la lucha contra la marginalización, permitiéndoles no solo sobrevivir, sino prosperar en un entorno que, en ocasiones, busca invisibilizar sus experiencias y realidades.

Desafíos Institucionales y Sociales

Las mujeres lesbianas enfrentan una serie de desafíos institucionales y sociales que complican su acceso a la atención de salud mental, lo que puede tener un impacto devastador en su bienestar psicológico. Uno de los principales obstáculos es la falta de competencia cultural en el ámbito de la salud mental. Esta incompetencia, a menudo acompañada de prejuicios y estereotipos arraigados, impide que los profesionales de la salud comprendan plenamente las experiencias y necesidades de las personas de diversas orientaciones sexuales. (Organización Mundial de la Salud, 2023)

Judith Butler (2006) argumenta que el sistema de salud mental sigue siendo influido por normas heteronormativas que, al desestimar la validez de las identidades no heterosexuales, limitan la capacidad de los proveedores para ofrecer una atención efectiva y sensible. Este sesgo institucional no solo refuerza la marginalización de las mujeres lesbianas, sino que también reduce su acceso a tratamientos que podrían ser vitales para su salud mental.

Además, Infobae (2023) subrayan que la ausencia de políticas inclusivas en las instituciones de salud mental contribuye a crear un entorno hostil donde estas mujeres pueden sentirse rechazadas y desconfíen de los servicios disponibles. Esta desconfianza puede ser particularmente dañina, ya que la falta de apoyo profesional adecuado puede llevar a un deterioro de la salud mental y al incremento de problemas psicológicos, incluyendo ansiedad y depresión.

La implementación de políticas inclusivas y programas de capacitación dirigidos al personal de salud mental es, por lo tanto, esencial para promover un cambio positivo en las prácticas institucionales. Un enfoque que priorice la diversidad sexual no solo mejoraría la calidad de la atención, sino que también fomentaría un entorno más seguro y acogedor para las mujeres lesbianas. (Vélez et al., 2020)

De acuerdo con el informe de la Organización Panamericana de la Salud (2023) se requiere un esfuerzo coordinado para derribar las barreras que

perpetúan el estigma y la exclusión en la atención de salud mental, lo que incluye la formación continua de profesionales y la promoción de un marco normativo que reconozca y respete las identidades sexuales diversas.

Estos desafíos y factores de riesgo resaltan la importancia de fortalecer el sistema de salud mental, en concordancia con el ordenamiento jurídico venezolano, la Ley de Ejercicio de la Psicología (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 1978) y el Código de Ética del Psicólogo en Venezuela (Federación de Psicólogos de Venezuela, 1986), los cuales garantizan el respeto a la diversidad de género. En este marco, es fundamental continuar promoviendo el acceso equitativo a una atención psicológica basada en principios de inclusión, respeto y ética profesional. De este modo, se reafirma el derecho de toda persona, independientemente de su orientación sexual, a recibir una atención en salud mental que contribuya a su bienestar integral y calidad de vida.

Reflexiones

Este ensayo ha abordado en profundidad cómo la alteridad, entendida como el reconocimiento y tratamiento de las mujeres lesbianas como "otras" en una sociedad predominantemente heteronormativa, afecta de manera significativa su salud mental, limitando su bienestar y calidad de vida. La literatura revisada enfatiza que la percepción de alteridad intensifica sentimientos de exclusión, soledad y vulnerabilidad, generando efectos psicológicos adversos como ansiedad, depresión, y en situaciones extremas, pensamientos suicidas y conductas autolesivas. Este fenómeno no solo aumenta el riesgo de padecimientos psicológicos, sino que también limita el desarrollo personal y social de estas mujeres, al obstaculizar su participación plena en la comunidad y su acceso a servicios de apoyo. (Ayala, 2021)

Por ende, la interacción de las mujeres lesbianas con el sistema de salud mental es otro aspecto crítico que refleja los desafíos de alteridad, esta relación a menudo se ve restringida por prejuicios y por la falta de competencia cultural de los profesionales de salud. En muchos contextos, la ausencia de políticas inclusivas dentro de las instituciones de salud y la prevalencia de actitudes heteronormativas por parte de los proveedores de servicios limitan la capacidad de estos profesionales para comprender plenamente las experiencias de las

mujeres lesbianas, contribuyendo así a su marginalización y a una atención inadecuada. (Butler, 2006)

Pascual y Conejero (2019) refuerzan esta perspectiva, señalando que la falta de sensibilidad en el trato y la escasez de protocolos inclusivos resultan en desconfianza hacia el sistema de salud mental, lo cual inhibe la búsqueda de ayuda y tratamiento por parte de las mujeres lesbianas. Esto crea un ciclo de exclusión que agrava su estado emocional y persiste la alteridad y la discriminación estructural.

Ante esta situación, los acercamientos por medio de la literatura del estudio destacan la importancia de una respuesta eficaz que aborde estos desafíos, recomendando como primer paso fundamental la implementación de políticas inclusivas dentro de las instituciones de salud mental, enfocadas en eliminar obstáculos estructurales y fomentar un entorno de respeto hacia la diversidad sexual. Estas políticas deben acompañarse de una capacitación continua en competencia cultural y sensibilización sobre temas de diversidad, que permita a los profesionales de salud mental brindar un servicio adaptado y respetuoso hacia las particularidades de las mujeres lesbianas y otros grupos vulnerables. (González y Serano, 2022)

Esta capacitación podría incluir la formación en estrategias de comunicación y escucha activa, promoviendo una interacción más abierta y segura que permita a estas mujeres expresar sus preocupaciones y necesidades sin temor a ser juzgadas, además, es vital la creación y fortalecimiento de redes de apoyo comunitario que promuevan la validación de experiencias, especialmente en contextos donde enfrentan actitudes adversas. (Butler, 2022)

Estas redes de apoyo no solo ofrecen un espacio seguro para compartir experiencias y recibir apoyo emocional, sino que también contribuyen a la construcción de resiliencia y al empoderamiento colectivo. Iniciativas que fomenten la creación de grupos de apoyo, así como el acceso a recursos informativos sobre el bienestar psicológico, podrían ser herramientas claves en la mitigación del impacto negativo de la alteridad y en la promoción de un bienestar más sostenible. (Granados, 2023)

Por último, se destaca la necesidad de que estos esfuerzos trasciendan el ámbito profesional y se extiendan a la sociedad en general, así como también campañas de concientización pública que promuevan la aceptación y

comprensión de la diversidad sexual y de género serían esenciales para reducir los estigmas y desafíos que enfrentan las mujeres lesbianas en la búsqueda de atención y apoyo, puesto que, a medida que se implementen estas iniciativas, se espera que las diferencias que limitan el acceso a la salud mental para estas mujeres se reduzcan, promoviendo un sistema de salud más inclusivo y un entorno social que favorezca su bienestar integral. (Organización Panamericana de la Salud, 2023)

En este contexto, es fundamental que el proceso de sensibilización y transformación no solamente ocurra en el ámbito de la salud mental, sino que se extienda a la educación y la formación de la sociedad en su conjunto. La alteridad, entendida entonces como, esa mirada externa hacia las mujeres lesbianas, es también una oportunidad para que las mujeres se reconozcan y empoderen desde su propia experiencia, convirtiéndose así en un pilar clave para el desarrollo humano integral.

El concepto de *educar en la diversidad* no debe limitarse al ámbito académico, sino que debe ser un principio rector en todos los niveles de interacción social, puesto que promueve una cultura que reconozca y valore la diversidad sexual y de género, permitiendo así, la construcción de sociedades más inclusivas, que toleren y celebran las diferencias. Esta visión, al ser internalizada tanto en la educación como en la sociedad, se convierte en un vehículo de transformación que le permite a cada individuo, independientemente de su orientación sexual o identidad de género, alcanzar su pleno desarrollo humano. La educación y el reconocimiento de la alteridad beneficiarán a las mujeres lesbianas y enriquecerán la convivencia social, contribuyendo a un bienestar colectivo más sólido y equitativo.

Referencias

- Acosta, M. y Noreña, M. (2023). *Barrilete: la resiliencia como una estrategia o medio de superar situaciones precarias adversas*. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/17071>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1978). *Ley de Ejercicio de la Psicología*. Gaceta Oficial N° 2.313. <https://www.mppriyp.gob.ve>
- Ayala, A. (2021). En la geografía de las violencias, la de las mujeres lesbianas es invisible. *Vivir sin violencia*.

- <https://www.vivirsinviolencia.org/blog/blog-lgbt/en-la-geografia-de-las-violencias-la-de-las-mujeres-lesbianas-es-invisible/>
- Barragán, A. y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=29232614006>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_2/optativa/deshacer_genero.pdf
- Butler, J. (2022). *Sin miedo: formas de resistencia a la violencia*. Taurus.
- Castro, A. (2022). *Población LGBTQ+ en situación de calle: Aplicación institucional acorde a sus necesidades y abordaje en la defensa de sus derechos*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/192857>
- Federación de Psicólogos de Venezuela. (1986). *Código de Ética del Psicólogo en Venezuela*. <https://www.fpv.org.ve>
- González, A. y Serano, J. (2022). *Las identidades queer: Entre la resistencia y la visibilidad* (1ª ed.). Editorial Noveduc.
<https://books.google.es/books?id=OLv-EAAAQBAJ>
- Granados, J. (2023). Homofobia y salud mental: Una relación a discutir desde su determinación social. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 10(19), 31-39.
<https://doi.org/10.29057/esa.v10i19.9750>
- Hueje, Y., Ramírez, A. y Vitoviz, L. (2023). Factores psicosociales relacionados con la discriminación percibida y la salud mental en las minorías de género. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Neiva. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48444>
- Hurtado, V. y Hurtado, R. (2024). Experiencias de Ideación suicida en un grupo de hombres adultos homosexuales en la Ciudad de Santiago de Cali en el año 2024. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias de la Salud, Psicología, Cali. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/57087>
- Infobae. (2023). *Al menos 151 venezolanos de la comunidad LGBTI sufrieron discriminación entre enero y junio de este año*. Infobae.
<https://www.infobae.com/venezuela/2023/11/24/al-menos-151-venezolanos-de-la-comunidad-lgbti-sufrieron-discriminacion-entre-enero-y-junio-de-este-ano/>
- Lora, M. (2024). *Voces desafiantes: mujeres y poder en el trabajo intervención a la iniciativa de empoderamiento femenino Academia de Mujeres Mentoras*. Universidad de los Andes. <https://hdl.handle.net/1992/74799>
- Quintero, N. y Trejos, L. (2021). *Impacto de la Homofobia en el Desarrollo Personal de integrantes de comunidades LGBTI en Pereira: Aproximaciones desde el Trabajo Social*.
<https://hdl.handle.net/10901/23516>.

- Observatorio de Psicología Social Aplicada (2022, julio). *Crisis económica y su impacto en la salud mental* [Informe]. [https://www.psi.uba.ar/opsa/informes/Crisis%20Economica%20y%20oSalud%20Mental%20\(1\).pdf](https://www.psi.uba.ar/opsa/informes/Crisis%20Economica%20y%20oSalud%20Mental%20(1).pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Salud mental en Venezuela: Atendiendo la crisis silenciosa. <https://www.who.int/publicaciones/salud-mental-en-venezuela-2023>
- Organización Panamericana de la Salud. (2023). Salud mental y apoyo psicosocial en emergencias: respuesta a la crisis en Venezuela. <https://www.paho.org/es/venezuela-respuesta-crisis-2023>
- Ortiz, N. y Díaz, C. (2018). Una mirada a la vulnerabilidad social desde las familias. *Revista mexicana de sociología*, 80(3), 611-638. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2018.3.57739>
- Pascual, A. y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>
- PROVEA. (2019). *Manifiesto por la visibilidad lésbica. La realidad lésbica en Venezuela.* <https://provea.org/actualidad/manifiesto-por-la-visibilidad-lesbica-la-realidad-lesbica-en-venezuela/>
- Medina, M. y Sampedro, C. (2023). *Violencia de género en la comunidad LGBTIQ+ y sus efectos en la salud mental.* Universidad Internacional SEK. <http://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/5275>
- Morales, E. (2024). *La percepción de (in)seguridad y vulnerabilidad de las mujeres a sufrir una agresión sexual en el espacio público: Un análisis desde una perspectiva de género en Mollet del Vallès* (Trabajo de grado). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/215890>
- Restrepo, J. (2024). Salud psicosocial de la población de gays, bisexuales y otros hombres que tienen sexo con hombres (HSH) en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 53(3), 262-270. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.01.002>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como un otro* (3. ed.). Ediciones Siglo XXI. <https://construcciondeidentidades.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>
- Sánchez, M. (2023). *Diversidad sexual: Un estudio de la construcción de la identidad en las minorías lésbicas en la ciudad de Guaranda en el periodo 2021-2022* (Trabajo de titulación de Licenciatura en Sociología). Universidad Estatal de Bolívar, Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Políticas. <https://dspace.ueb.edu.ec/handle/123456789/6625>
- Vélez, M., San Andrés, E. y Pazmiño, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/html/>

CAPÍTULO 8

**EL LIDERAZGO FEMENINO EN EL
CONTEXTO UNIVERSITARIO
VENEZOLANO:
UNA MIRADA DESDE LA DIVERSIDAD**

**FEMALE LEADERSHIP IN THE
VENEZUELAN UNIVERSITY CONTEXT:
A LOOK FROM DIVERSITY**



González Galíndez, Eliana Joselit
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa de Barquisimeto, Venezuela
elianaigonzalezg@gmail.com
ORCID: 0009-0004-5845-6868

RESUMEN

Este artículo aborda el liderazgo femenino en el ámbito universitario venezolano, desvelando su papel en la transformación hacia una educación superior más inclusiva y justa. Mediante la revisión de documentos y vivencias actuales de mujeres en el ámbito universitario, se pretende crear reflexiones sobre el empoderamiento y su impacto en la transformación social y académica. Por lo que se resalta el liderazgo femenino como motor de cambio hacia un entorno universitario comprometido con la diversidad y la equidad. Así finalmente, se reflexiona sobre los desafíos actuales y la necesidad de espacios que garanticen igualdad de oportunidades esenciales para construir entornos universitarios más diversos, equitativos y humanizados.

Descriptor: Diversidad, educación superior, liderazgo femenino,

ABSTRACT

This article addresses women's leadership in the Venezuelan university environment, revealing their role in the transformation towards a more inclusive and fairer higher education. Through the review of documents and current experiences of women in the university environment, it is intended to create reflections on empowerment and its impact on social and academic transformation. Thus, female leadership is highlighted as an engine of change towards a university environment committed to diversity and equity. Finally, it reflects on the current challenges and the need for spaces that guarantee equal opportunities essential to build more diverse, equitable and humanized university environments.

Descriptors: Diversity, higher education, female leadership.

Argumentos Iniciales

Hablar del liderazgo femenino en un mundo cada vez más conectado y expuesto a la información ha cobrado gran relevancia ha permitido a las mujeres, hacer eco de sus luchas y reivindicaciones en ámbitos distintos como el social, político, económico y cultural. En ese sentido, los movimientos feministas han tenido un papel importante, sobre todo porque se han dado a la tarea de alzar su voz sobre las desigualdades y discriminación vinculadas al género, situaciones que, siguen limitando a las mujeres en muchas partes del mundo, y en el caso de este artículo haré énfasis en el liderazgo femenino en la educación, particularmente la educación universitaria, dominado históricamente por los hombres.

En ese sentido, llama la atención que la educación superior a través del tiempo ha sido un espacio lleno de desigualdades, sobre todo aquellas referidas al liderazgo femenino. Por ello, surge en mi la intención de indagar sobre la historia por el acceso de las mujeres a la educación universitaria en Venezuela, y de esa manera observar como a través del tiempo aquellas barreras y estructuras sociales han ido configurándose a las luchas de este grupo.

UNESCO (2021) señala que, “Las mujeres chocan profesionalmente con techos de cristal cuando buscan avanzar en su acceso a puestos de liderazgo en la Educación Superior.” (p.1). Esto nos da una visión, de que las barreras que aún pueden encontrasen por cuestiones de género, dentro de las universidades. En ese sentido, las Naciones Unidas (ONU) promueve los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el año 2015.

En el que los países suscritos, se comprometen con el Objetivo 5 de los ODS, "asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública". (p.31). Este compromiso, involucra la promoción de la igualdad y equidad de género, lo que resulta fundamental en los espacios académicos, precisamente para garantizar espacios en el que las mujeres puedan ejercer su liderazgo de manera equitativa.

Desarrollo de la Temática

Contexto histórico del acceso femenino a la educación universitaria en Venezuela

La historia del acceso a la educación universitaria en Venezuela por parte de las mujeres, ha sido un proceso guiado por un largo proceso de luchas sociales. Un hecho destacado, fueron las protestas de 1928, en el que las mujeres se sumaron a las manifestaciones “en contra de la dictadura del General Gómez, por la reivindicación de sus derechos a la formación y capacitación personal” (Caputo et al., 2016, p.154). Esta acción social, estaría siendo un hito en cuanto a las exigencias por la igualdad en el acceso a la educación universitaria.

Lo que, años más tarde, trajo consigo un nuevo panorama para la educación superior en Venezuela. La Universidad Central de Venezuela (UCV), considerada la más antigua del país, fundada hace más de 300 años, en 1721. Se puede percibir, gracias a la recopilación histórica de Sandoval y González, (2017), que durante sus primeros años la exclusión de las mujeres en el ámbito académico fue un hecho tangible. ¿Cómo es esto posible? Pareciera ser que, desde su fundación, las universidades venezolanas fueron concebidas como espacios casi exclusivamente masculinos, siendo esto reflejo de las normas de la sociedad venezolana, en la que las mujeres, estaban dedicadas al ámbito privado, haciendo esto referencia a labores de ama de casa y cuidadoras de la familia.

Un dato curioso, es que luego de 170 años de su fundación, en 1893, las primeras mujeres lograron graduarse en la prestigiosa Universidad Central de Venezuela (Sandoval y González, 2017). Sin duda, un gran logro para las mujeres en aquella época, este hecho fue protagonizado por las hermanas Duarte, quienes obtuvieron sus títulos en carreras vinculadas a las ciencias de la salud. Parece curioso, pero este campo, comenzó a abrir espacios para las mujeres. Y lo anterior, es debido a su asociación con roles tradicionales asignados social y culturalmente.

Sin embargo, no es cuestionable el gran orgullo que aquel hecho representó para las mujeres en Venezuela, aunque, me surge la siguiente pregunta ¿acaso se encasilló a las mujeres desde el origen? Da la sensación que

es así, es por ello que más adelante nos adentraremos en ese cuestionamiento, lo que más adelante en historia pudiera darnos luces de los restos actuales. Ahora bien, luego de esto ¿las luchas se terminaron? La respuesta es un gran no, apenas la historia se escribía en aquel momento.

En la medida que el país avanzaba hacia la democracia, el acceso a la educación superior por parte de las mujeres iba siendo más representativa, un hecho destacado en la mitad del siglo XX fue el derrocamiento de Pérez Jiménez. Caputo et al. (2016) señala que, “en estos años se fundaron universidades, creándose sus facultades de Ciencias y se abrieron nuevas carreras para satisfacer las crecientes demandas de un país en busca de su desarrollo.” (p.1). en sentido, se evidencia que los cambios políticos en el país representaron un punto de inflexión en el acceso de las mujeres a las universidades.

En este orden de ideas, en los años 60 de acuerdo con a Sandoval et al. (2017) se observó un aumento significativo en el número de mujeres que accedían a la educación superior en Venezuela. Se documenta que la UCV, comenzó a ver una mayor representación femenina durante esa década, alrededor de 6 mil mujeres se graduaron. Un hecho histórico sin precedentes, en el que las constantes luchas rindieron frutos, considerando que algunas décadas atrás solo fueron 3 mujeres las que comenzaron este largo camino.

Aunque, si bien la participación de las mujeres en la Universidad se consolidó en los años 90 de acuerdo a Sandoval et al. (2017), cuando fue la primera vez en la historia que las mujeres superaban en matrícula a los hombres hecho que décadas anteriores era inconcebible. Ahora bien, siguiendo este recorrido histórico, entre 1999 y 2007, la participación femenina en las universidades venezolanas se mantuvo, de hecho, representaban entre el 54% y el 60% de la matrícula estudiantil total en las universidades nacionales (Caputo et al., 2016). Los datos históricos mencionados, dan señales del cambio ocurrido en la sociedad venezolana, y además, el impacto producto de las múltiples luchas realizadas por las mujeres no solo para acceder a la educación superior sino también participar y lograr posicionar sus liderazgos a la par que el de los hombres.

A pesar de que aún persisten desafíos en la actualidad, es evidente que el acceso y la integración de las mujeres dentro de las universidades, no solo les

ha permitido obtener mejores oportunidades laborales y autonomía económica, sino que también ha representado un motor de cambio en cuanto al reconocimiento de la diversidad al cuestionar y redefinir los roles tradicionales de mujeres y hombres en la sociedad.

El liderazgo femenino en las universidades venezolanas

La lucha de las mujeres por acceder a la educación superior en Venezuela, ha sido una fuerza que ha impulsado tanto la transformación social, como también, las dinámicas dentro de las universidades. Ahora comprendiendo lo anterior, me llama la atención ¿Qué ha impulsado a las mujeres en esas luchas? Para dar respuesta a ese cuestionamiento, vienen a mi mente conceptos como la agencia y el empoderamiento, lo cual, pudiera acercarse a esos cambios dentro de ellas y en su accionar en el entorno en el que se desenvuelven.

La agencia en el empoderamiento femenino

Comencemos por abordar, la definición de agencia considerando que es "aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes" (Sen, 1985, p. 203). En ese siendo, la agencia se refiere a la facultad que tiene la persona decidir y hacer aquello que valora según sus principios y metas personales. Y en el caso del liderazgo femenino en el ámbito universitario venezolano la agencia se representa en la participación activa de las mujeres para superar barreras estructurales, promover cambios hacia una mayor diversidad y equidad, y contribuir a una sociedad más humanizada.

Comprendiendo lo anterior, estas mujeres se transforman en agentes, si bien, este no es un proceso que se ha generado expresamente dentro del seno universitario. De manera particular, leyendo e interpelando los hechos históricos es un concepto que se ajusta a lo que pudiera dar respuesta a esos avances que han realizado las mujeres hasta lograr conseguir acceso a la educación superior y el fortalecimiento de su liderazgo femenino dentro de la escena universitaria.

En ese sentido, un agente de acuerdo a Sen (2001),

Es la persona que actúa y provoca cambios personales y sociales. Estimula transformaciones en su propia vida, con otros y para otros. Son seres activos y libres, personas que configuran sus propias vidas y provocan cambios en su entorno. No son sujetos pasivos a la espera de la acción de otros, sino que actúan para generar cambios. Son seres políticos, se mueven en la esfera política, del logro de lo posible. (p. 18-19).

De acuerdo a lo anterior, Sen nos permite reflexionar sobre la capacidad de agencia de las mujeres, ya que han sido capaces de transformar las dinámicas de poder y barreras culturales y sociales que históricamente las limitaban para acceder a las universidades. Sus luchas por la equidad, la inclusión y la diversidad pudieran haberles permitido configurarse como lideresas, y esto debido a que no solo cambiando su situación individual en el acceso a nuevas oportunidades, sino también han influido en la comunidad académica, siendo la voz principal en sus movimientos, federaciones estudiantiles y como autoridades universitarias.

En el caso de UCV, se registró el ascenso de una mujer como rectora, siendo la primera en documentarse en una universidad autónoma “en el año 2008, es elegida para ejercer el máximo cargo de nuestra Alma Mater: Rectora de la Universidad Central de Venezuela, primera mujer en ocupar dicho cargo en los casi 300 años de su existencia” (UCV, sf, p.1). Este logro no solo marca un hito en la historia de la UCV, sino que también simboliza un avance significativo para el liderazgo femenino en la educación superior venezolana.

El empoderamiento desde la perspectiva de Saavedra

Ahora bien, para adentrarnos un poco en la reflexión sobre el ejercicio del empeoramiento y su importancia, dedicaré el siguiente apartado para hacer un análisis detallado de las etapas que plantea Saavedra (2018) en los que involucra, el poder sobre, el poder de, el poder con, y por último el poder interior. A partir de ello, ejemplificaré cada etapa con los relatos de vida de algunas mujeres reseñados en los artículos difundidos por el Laboratorio de Desarrollo Humano (Ladeshu), organización que ha desarrollado el programa del Observatorio de Universidades y que en el año 2021 se dio a la tarea de recoger las voces de mujeres que han ejercido roles de gerencia universitaria en el país.

En ese sentido, iniciaré abordando el "poder sobre" según Saavedra (2018), está "basado en relaciones de dominación o subordinación". (p.1). Considerando lo anterior, se puede pensar que las mujeres han utilizado su empoderamiento para enfrentar y desafiar las barreras institucionales y culturales que restringían su acceso a la educación superior. Lo cual, pudiera darnos razón del ingreso de las mujeres a la educación universitaria y posterior ascenso a roles de liderazgo representativos.

A juicio propio, el desarrollo de este tipo de empoderamiento ha sido esencial para la transformación de las dinámicas de poder dentro de las instituciones académicas, permitiendo a las mujeres a ser parte de espacios que antes les era hostil. Por ejemplo, me parece interesante un artículo realizado por Ladeshu (2021), titulado *Cristabel Zárraga: ¡Extraño la bulla de los estudiantes en los pasillos de la UPEL!*, en el que la profesora señala que graduó el año 1995 en la especialidad de Física en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – IPB.

Lo resaltante, es que su promoción graduó exclusivamente mujeres y de acuerdo a Ladeshu (2021) "la concepción de que la física era solo para hombres comenzó a cambiar dentro de la institución a partir de este hecho". (p.1). Este tipo de avances, muestra que el empoderamiento de las mujeres ha sido un aspecto esencial para redefinir aquellas estructuras de poder dentro de las universidades, permitiendo de esa manera, una mayor inclusión y equidad en el ámbito académico. Aunado a ello, la siguiente etapa propuesta por Saavedra (2018), hace mención a "el poder de" se refiere a "tomar decisiones y tener autoridad". (p.1). Esa premisa nos permite adentrarnos en la reflexión sobre la capacidad de las mujeres para tomar decisiones y ejercer autoridad dentro de las universidades.

Un ejemplo de lo anterior, lo reseña Ladeshu (2021) y el caso de Patricia Rosenzweig Levy "la primera licenciada en Física de la Universidad de Los Andes y la primera mujer en llegar al cargo de Vicerrectora Académica en esta institución". (p.2). El ejercicio de su rol como autoridad universitaria, no solo refleja un cambio en la distribución de poder, sino también la puesta en práctica del 'poder de' para tomar decisiones propias de su cargo académico.

Vemos entonces, que no solamente se graduó en una carrera tradicionalmente considerada de hombres como en el ejemplo anterior sino que

además, ejerció un cargo gerencial importante. En ese sentido, se hace evidente que las mujeres en la medida que han ganado acceso a la educación superior, han comenzado a ocupar roles de liderazgo en la gerencia universitaria y en la representación estudiantil. Por ello, es importante destacar que el empoderamiento no es solo una cuestión individual, y lo vemos reflejado en el "poder con" que según Saavedra (2018), se refiere a "poder social y político". (p.1). En este punto, podemos reflexionar sobre la capacidad de las mujeres para influir en su entorno social y en el caso de las universidades venezolanas, se puede ver reflejado en la creación de grupos de estudio, asociaciones estudiantiles, docentes y movimientos feministas han sido fundamental para fortalecer el liderazgo femenino.

Como ejemplo de ello, se encuentra la creación de movimientos como ULA Mujer (2020) "creada por el Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela, en enero de 2020 para visibilizar y denunciar las violaciones a los derechos humanos de las mujeres y educar en derechos humanos." (p.1). Lo anterior, es una muestra de la articulación de las mujeres para enfrentar situaciones como el acoso y la violencia de género en el entorno universitario. Es así como, a través de este tipo de empoderamiento se fortalecen aquellas luchas individuales y permite a su vez por medio del trabajo en conjunto el impacto de sus luchas por las violaciones de sus derechos.

En esta secuencia, Saavedra (2018), por último menciona el "poder interior" y lo relaciona con la imagen y autoestima. En este caso, se involucra un aspecto más íntimo y en el contexto universitario, se puede dibujar a las mujeres frente a retos académicos y profesionales. Lo cuales son enfrentados con confianza, contribuyendo de esa forma al rompimiento de las barreras por cuestiones de históricas, reafirmando el valor de la participación femenina en espacios de decisión y liderazgo en el entorno universitario.

En ese sentido, traigo a escena el ejemplo mencionado de la Vicerrectora Académica de la ULA, quien ha desempeñado múltiples cargos gerenciales dentro de la universidad de acuerdo a Ladeshu (2021), en sus palabras asume esos retos "con cariño y con ese compromiso que no va a terminar nunca con esta noble Universidad" (p.6). Su afirmación, refleja además de su capacidad de liderazgo, su autoestima, la cual le ha permitido perseverar en un entorno

tradicionalmente dominado por hombres. Este hecho, sirve como un ejemplo inspirador para otras mujeres dentro del ámbito académico.

Se puede evidenciar, que este empoderamiento personal no solo fortalece la autoestima, sino que también promueve la participación activa de las mujeres en el entorno en el que se desenvuelven. En este sentido, el empoderamiento propuesto por Saavedra se presenta de manera correlacionada, en el que cada etapa potencia a la siguiente. El "poder interior" fortalece el "poder con" y el "poder para", facilitando un proceso de transformación que no se concibe de manera aislada. Lo que quiere decir, que el desarrollo de la autoestima y la autovaloración no solo beneficia a la mujer en lo personal, sino que contribuye a su capacidad para colaborar y liderar de manera efectiva en su entorno.

Retos Persistentes

A pesar de los avances, en términos de acceso y participación por parte de las mujeres en la vida universitaria en Venezuela, el camino hacia la igualdad de género sigue siendo un reto. Especialmente, en términos de representación en ciertas carreras en las que persisten desigualdades, así también en el ejercicio de posiciones de liderazgo académico y algunos hechos vinculados al acoso y la violencia de género en los campus universitarios.

Al mencionar, la representación de las mujeres en ciertas carreras, UNESCO (2022) señala que, “la proporción de estudiantes femeninas, que cursan carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, sigue siendo inferior a la proporción de estudiantes femeninas, que cursan carreras de artes, humanidades y ciencias sociales”. (p.1). Lo anterior, se puede traducir en que las mujeres por algunos prejuicios asociados al género se limitan a elegir carreras tradicionalmente asociadas a lo masculino, ya sea por influencia de sus familiares o amigos.

Curiosamente, en el año 2023 tuve la oportunidad de conversar con algunas lideresas estudiantiles y abordar este tema, y producto de una discusión propia de jornada formativa que facilité, una estudiante de ingeniería en la UNEXPO, se vio enfrentada a tal escenario de prejuicios de género en la elección de su carrera universitaria por parte de su familia, y además en el

campus, relató que debió tomar comportamientos más rudos y de esa manera robustecer su carácter para adaptarse al entorno liderado por hombres.

En ese orden de ideas, surge otro reto y el ascenso de las mujeres a ejercer roles de liderazgo de acuerdo a UNESCO (2021), “en 2020 solamente un 18% de las universidades públicas de América Latina tienen mujeres rectoras.”(p.1). como les mencionaba en párrafos anteriores en Venezuela, solo ha sido electa una mujer para el cargo de rector, y fue el caso de Cecilia Arocha, máxima autoridad de la UCV, hasta hace unos años.

Otro reto crucial en las universidades venezolanas, es la persistencia del acoso y la violencia de género. Las cuales han sido situaciones que afectan el bienestar de las mujeres y además limitan su capacidad para participar plenamente en la vida académica. Ante ese panorama, algunas universidades han implementado políticas y protocolos para atender y prevenir dichos casos. Un ejemplo ha sido la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), que en 2020 lanzó el "Protocolo para la Prevención y Atención en casos de Acoso y Violencia Sexual", con el objetivo de establecer un campo de acción enfocado en la prevención y abordar estos incidentes.

Si bien, el ejemplo anterior señala una universidad privada, fue la primera institución universitaria en Venezuela en abordar dicho tema, y posteriormente algunas universidades públicas venezolanas han seguido ese modelo. En 2023, la Universidad Central de Venezuela (UCV) estableció comisiones para realizar su propio protocolo, mientras que la Universidad de Los Andes (ULA), de acuerdo a ULA Mujer (2024), “aprobado por el Consejo Universitario el 5 de febrero de 2024, y entrará en vigencia 30 días después de que se publique en la Gaceta Universitaria”. Este reglamento se centra la “prevención y atención en casos de violencia basada en género contra las mujeres o en casos de discriminación” (p.1).

Estas iniciativas, han sido pasos importantes hacia la creación de entornos académicos más seguros para las mujeres, pero aún queda mucho por hacer. Son muy pocas las universidades que se han sumado a este tipo de acciones y además resulta fundamental fomentar una cultura de respeto y equidad en los espacios universitarios, que no solo responda a los casos de violencia, sino que también prevenga su aparición mediante la promoción de la igualdad de género y el respeto mutuo.

Reflexiones Finales

Se ha evidenciado que el liderazgo femenino ha sido crucial en la formación de espacios académicos más inclusivos y representativos. En el que las mujeres han desempeñado roles de liderazgo y aportando perspectivas diversas que enriquecen la vida universitaria. Algunos hitos destacados entre 1960 y 2024, han marcado el período en el que las mujeres han obtenido mayor participación y reconocimiento gracias al rompimiento de barreras históricas se ha logrado promover una mayor diversidad de voces en la escena universitaria en Venezuela.

Algunos logros destacados en este periodo, se encuentra el acceso y logro académico de las hermanas Duarte, primeras graduadas en la Universidad Central de Venezuela y años siguientes mayor representación femenina en la educación universitaria. Que se tradujo en el ejercicio del liderazgo femenino como por ejemplo el ascenso de la rectora de la UCV y la Vicerrectora Académica de la ULA. Con ello, desafiando no solo las barreras de acceso, sino también las estructuras de poder tradicionales.

En ese sentido, el reconocimiento de la igualdad de género ha sido esencial para fomentar la diversidad en el entorno universitario. Por lo que, estos logros han sido cruciales para visibilizar y valorar las distintas experiencias y perspectivas, rompiendo así los estereotipos y limitaciones por género. La transformación que ha ido ocurriendo en este escenario, ha promovido una educación dirigida hacia una sociedad más humanizada, en la que el respeto y la igualdad son valores esenciales.

Este contexto, nos demuestra como señala Santeliz (2023) que, "en los últimos 20 años, la universidad ha mostrado su visión más inclusiva y humanizada, centrada en la persona y reconociendo y respetando su diversidad" (p. 372). De acuerdo a su postura, los avances en el liderazgo femenino en el ámbito universitario contribuyen a una educación que no solo transmite conocimientos, sino que también promueve valores de equidad y respeto por la diversidad. Este esfuerzo impulsa una sociedad más humanizada, en la cual los principios de inclusión y justicia son fundamentales para el bienestar colectivo.

Referencias

- Caputo, C. Vargas, D, y Requena, J. (2016). Desvanecimiento de la brecha de género en la universidad venezolana. *Revista Interciencia* 41(3), 154-161. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/154-A-REQUENA-1-40_3.pdf
- Laboratorio de Desarrollo Humano (10 de febrero de 2021). Cristabel Zárraga: “¡Extraño la bulla de los estudiantes en los pasillos de la UPEL!”. <https://laboratoriodesarrollohumano.com/noticias-obu-cristabel-zarraga-extrano-la-bulla-de-los-estudiantes-en-los-pasillos-de-la-upel/>
- Laboratorio de Desarrollo Humano (26 de septiembre de 2021) . Patricia Rosenzweig Levy, Vicerrectora Académica de la ULA. <https://laboratoriodesarrollohumano.com/mujeres-en-la-universidad-patricia-rosenzweig-levy-vicerrectora-academica-de-la-ula/>
- Laboratorio de Desarrollo Humano (12 de mayo 2022). Keta Stephany: La pobreza se supera con mujeres profesionalizadas. <https://laboratoriodesarrollohumano.com/mujeres-en-la-universidad-keta-stephany-la-pobreza-se-supera-con-mujeres-profesionalizadas/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2023). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS). <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/igualdad-genero>
- Saavedra, M. (2018). El empoderamiento femenino en Latinoamérica: 2006-2015. *Revista Oikos Polis*, 3(2), 55-91. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2415-22502018000200004&script=sci_arttext
- Sandoval, I. y González, G. (8 de marzo de 2017). Rompiendo el techo de cristal: participación de las mujeres en la UCV. *Hora Universitaria UCV*. <http://horauniversitariaucv.blogspot.com/2017/03/la-feminizacion-de-la-universidad.html>
- Sen, A. (1985). Bienestar, agencia y libertad: las conferencias Dewey de 1984. *The Journal of Philosophy*, 82 (4), 169-221.
- Sen, A. (2001). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Santeliz, A. (2023). De universidades a universidad: estudios superiores en Venezuela en la época colonial. *Revista Educare*, 27(1) 362-373 <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1505/1750>
- UCAB (15 de septiembre 2020). Protocolo para la Prevención y Atención en casos de Acoso y Violencia Sexual. <https://www.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/2020/08/2.83.pdf>
- UCV (s.f). *Semblanza Dra. Cecilia García-Arocha Márquez*. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/dtic/LOGOS/SINTESIS_CURRICULAR__RECTORA.pdf
- ULA Mujer (2020). Comisión de la mujer de la Universidad de los Andes. <https://ulamujer.org/nosotros/>
- ULA Mujer (8 de marzo de 2024). ULA aprueba reglamento para prevenir y atender la violencia basada en género. <https://ulamujer.org/ula-aprueba-reglamento-para-prevenir-y-atender-la-violencia-basada-en-genero/>
- UNESCO IESALAC (10 de marzo de 2021). Informe de UNESCO IESALC afirma que la desigualdad de género en la educación superior sigue

siendo un problema universal.

<https://www.iesalc.unesco.org/2021/03/10/informe-de-unesco-iesalc-afirma-que-la-desigualdad-de-genero-en-la-educacion-superior-sigue-siendo-un-problema-universal/>

UNESCO IESALAC (8 de marzo de 2022). Las universidades de todo el mundo abordan la igualdad de género pero aún quedan brechas por cerrar.<https://www.iesalc.unesco.org/2022/03/08/las-universidades-de-todo-el-mundo-abordan-la-igualdad-de-genero-pero-aun-quedan-brechas-por-cerrar/>

CAPÍTULO 9

**NOMADISMOS VISUALES, UN
ARCHIPIÉLAGO DE IMAGÉTICO. EL
ESTUDIO DE LAS IMÁGENES DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**VISUAL NOMADISMS, AN IMAGETIC
ARCHIPELAGO: THE STUDY OF IMAGES
IN INCLUSIVE EDUCATION**



Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
aldo.ocampo@celei.cl
ORCID: 0000-0002-6654-8269

RESUMEN

El artículo analiza la raíz ontológica, política y estética de la educación inclusiva a partir del concepto de “reparto de lo sensible” de Rancière. Plantea que la exclusión educativa y social no solo es estructural, sino también sensorial, pues determina quién puede ser visto, escuchado o representado como plenamente humano. Basándose en pensadores como Spivak, de Sousa Santos y Wynter, propone que la educación inclusiva debe entenderse como un régimen de visibilidad alternativo que cuestiona la “gramática de la existencia” impuesta por la modernidad colonial. Desde esta perspectiva, el estudio de las imágenes y su poder estético revela la dimensión política de la inclusión: desfigurar las representaciones normativas del Otro y otorgar visibilidad a lo que históricamente ha sido silenciado o marginado. Así, la educación inclusiva se concibe como una revolución estética que transforma los modos de percepción, pensamiento y acción, orientada hacia el reconocimiento, la emancipación y la justicia epistémica. En suma, se invita a comprender la educación inclusiva no como un dispositivo técnico o administrativo, sino como una hermenéutica del cambio social y ontológico que busca restituir la pluralidad del ser y la potencia transformadora de las imágenes en la configuración de nuevas formas de humanidad.

Descriptor: educación inclusiva, filosofía de la educación, exclusión social, derechos humanos, estética.

ABSTRACT

The article analyzes the ontological, political, and aesthetic roots of inclusive education based on Jacques Rancière’s concept of the “distribution of the sensible.” It argues that educational and social exclusion is not only structural but also sensory, as it determines who can be seen, heard, and represented as fully human. Drawing on theorists such as Spivak, de Sousa Santos, and Wynter, the author proposes that inclusive education should be understood as an alternative regime of visibility that challenges the “grammar of existence” imposed by colonial modernity. From this perspective, the study of images and their aesthetic power reveals the political dimension of inclusion: to defigure normative representations of the Other and to grant visibility to those who have been historically silenced or marginalized. Thus, inclusive education is conceived as an aesthetic revolution that transforms modes of perception, thought, and action toward recognition, emancipation, and epistemic justice. Ultimately, the article invites readers to view inclusive education not as a technical or administrative device but as a hermeneutic of social and ontological transformation that seeks to restore the plurality of being and the transformative potential of images in shaping new forms of humanity.

Keywords: inclusive education; philosophy of education; social exclusion; human rights; aesthetics.

Introducción

La raíz del problema de la educación inclusiva

En el corazón de la educación inclusiva se encuentra una de sus dificultades más profundas: una división del mundo que ha determinado qué grupos humanos pueden ser concebidos como plenamente humanos y cuáles no. Esta fractura es lo que Rancière (2018) denomina el "reparto de lo sensible", una estructura que establece quiénes tienen plena capacidad para participar en la vida pública, gozando de condiciones de escuchabilidad y enunciabilidad. En términos simples, quiénes pueden hablar y ser escuchados.

En contraposición, existen aquellos que carecen de estas condiciones y, por tanto, quedan excluidos del espacio público. Esta preocupación ha sido ampliamente documentada en la obra de Gayatri Chakravorty Spivak (1988), quien sostiene que el subalterno —entendido como una posición y no como una identidad— no logra completarse ni existir plenamente porque no puede hablar. Para la autora postcolonial, este problema se agrava mediante la objetualización del Otro, fenómeno que ella denomina "representación sociopolítica".

Es un problema de sensibilidad, pero, también, de luces y sombras, que nos deben mostrar con claridad quienes son objeto de opacidad —exclusión diferencial— al interior de dicho régimen de sensibilidad. Pero, la pregunta es: ¿qué tiene que ver esto, con los dilemas fundamentales de la educación inclusiva?

Si uno de los principales objetos de disputa dentro de este género académico es la lucha contra la exclusión y sus consecuentes formas de opresión y dominación, entonces la sensibilidad política y estética de lo inclusivo se vincula con aquello que puede ser visto y lo que permanece invisible. También, con lo que se expresa y lo que es silenciado, con quienes participan de las estructuras sociales, culturales y educativas, y quienes quedan al margen. Esta división no es más que un sistema de repartición y represión política, en el que se juega la posibilidad de expresar algo y de alcanzar sus respectivas condiciones de posibilidad. Si el reparto de lo sensible implica la distribución de bienes y servicios comunes, la experiencia educativa no escapa de esta lógica.

En este contexto, nos encontramos con una línea de división entre quienes tienen acceso al uso público de la palabra y quienes no, según Cereceda (2018). Este problema también es abordado por el epistemólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, quien denomina este acto de fragmentación del mundo como la "línea de pensamiento abismal". Dicha operación resulta altamente fértil para caracterizar la relación entre el Norte Global y el Sur Global. En este último, se configura un espacio de empobrecimiento existencial, donde la opresión, la exclusión, la violencia y la deshumanización alcanzan su máxima expresión.

La línea de pensamiento abismal, de la que nos habla de Sousa Santos (2009), no solo divide el mundo entre quienes son plenamente humanos y quienes no lo son. Esta distinción configura lo que él denomina la gramática de la existencia: la zona del ser y la del no-ser. La primera corresponde al código ontológico de la existencia plena, una figuración humana validada por el canon del Humanismo clásico. En esta lógica, se enuncian los problemas de los oprimidos, se habla en su favor e incluso se les instrumentaliza con fines políticos —dada su conveniencia social— sin generar cambios reales en sus condiciones de vida. Así, se impone un efecto de objetualización del otro, acompañado de un maquillaje retórico que limita cualquier alteración en el orden de sus estructuras de constitución. Su propósito es meramente discursivo y, por ende, artificial.

Esta es la base de la representación sociopolítica, que, por sí sola, carece de capacidad para provocar una transformación sustantiva. Por otro lado, la zona del no-ser configura una trama relacional de carácter fantasmático. Se trata de una construcción existencial en la que determinados grupos son reducidos a una presencia-ausente, es decir, existen solo en la medida en que su exclusión refuerza el orden opresivo vigente. Esta dinámica perpetúa una estructura de dominación en la que la ausencia de ciertos sujetos es, paradójicamente, imprescindible para que el sistema continúe operando.

El problema es que, los colectivos oprimidos “participan en la comunidad del lenguaje solo en forma de comprensión (*esthesis*), no de posesión (*hexis*)” (Cereceda, 2018, p.48). Incluso, dicha modalidad de participación denota no sólo “la incapacidad inicial de aquellos por reconocer en estos últimos no solo determinados derechos, sino incluso la mera capacidad

de hablar y de verbalizar para manifestar sus pretensiones” (Cereceda, 2018, p.48). Las tensiones propias de tal partición no son otras que disputas ontológicas que nos informan acerca de aquello que existe o no. Esta es la base de lo que Rancière (2018), denomina ‘reparto de lo sensible’, un sensible heterogéneo que niega la heterogeneidad.

Una de las atribuciones políticas de la educación inclusiva coincide plenamente con el llamamiento de Rancière (2019) sobre el derecho de los oprimidos y excluidos a participar en el juego de la *polis*. Traducido al ámbito educativo, esto implica el reto de transformar la gramática escolar para permitir y fomentar la participación plena de diversos colectivos sociales y culturales en estructuras y modalidades educativas de las que históricamente han sido relegados. El argumento más significativo de la educación inclusiva radica en su capacidad para reivindicar la singularidad de su existencia, es decir, en reconocer y visibilizar a aquellos colectivos que han sido construidos al margen de la historia y excluidos de los espacios de representación. Como señala Cereceda (2018), “la disputa con respecto al reparto de lo sensible es la condición de posibilidad de la política” (p. 49).

En este sentido, sostener que la educación inclusiva cobra fuerza en el registro de lo alterativo implica reconocer el poder que reside en la creación de disensos, entendidos como la proliferación de una estética particular de la política. Estas dos dimensiones constituyen la esencia de su tarea política, en cuyo núcleo se manifiestan diversas formas de división de lo sensible y regímenes de identificación. Es precisamente en esta dinámica donde se confirma el carácter relacional y procesal de su ontología, consolidando su potencial transformador dentro del ámbito educativo.

El régimen de identificación dominante que enfrenta la educación inclusiva, concebida como un dispositivo heurístico distinto de la educación especial, confirma la persistencia de un *mundo-Uno*: un espacio de homogenización donde la diferencia del Otro es subyugada a la *potestas*, es decir, a un significado negativo que subordina, clasifica y jerarquiza en función de su diferencia ontológica. Esta lógica sustenta tanto el diferencialismo como la diferenciación socioeducativa, configurando la base del problema ontológico de los grupos sociales. En este contexto, la identificación dominante opera a través de una estructura que divide el mundo entre quienes son admitidos y

quienes no lo son, estableciendo un criterio excluyente que margina a ciertos colectivos.

Este régimen, capturado por un racionalismo-individualismo que instrumentaliza la multiplicidad como mero recurso retórico, se resiste a reconocer la existencia plena de los Otros que han sido producidos por la modernidad ontológica. Su lógica se opone a la heterogeneidad radical del ser y se erige sobre un principio regulador de exclusión. En este sentido, la educación inclusiva enfrenta su mayor desafío: la división del mundo mediante múltiples y complejos procesos de exclusión que impactan directamente en los procesos de subjetivación de cada colectivo. Como señala Cereceda (2018), todo ello incide en *“la conquista del uso público de la palabra”* (p. 53). La raíz del problema radica en la *hexis*, es decir, en la capacidad de poseer y ejercer el uso público de la palabra. Así, surge una cuestión fundamental: ¿es la inclusión una forma democrática de la palabra?²

Para comprender la educación inclusiva en sus propios términos, es fundamental reconocer la singularidad de su régimen de percepción, un ámbito aún desconocido y cuyas articulaciones requieren ser descifradas. Este género académico configura un régimen de visibilidad distinto y, con ello, una nueva partición de lo sensible que demanda ser interpretada. Los colectivos históricamente marginados no solo habitan una espacialidad interseccional y relacional de exclusión, sino que su invisibilización se refuerza al quedar fuera de un determinado régimen estético, lo que obstruye sus condiciones de representación.

Así, la educación inclusiva no solo desafía la desarticulación universal del pensamiento, sino también la destrucción de una política imaginal capaz de resignificar los modos de lo humano. En este sentido, Wynter (1995) denunció cómo las diversas formas de humanidad han sido tergiversadas y cooptadas por el régimen imperial/colonial, cuya eficacia simbólica radica en la invención de modelos hegemónicos de lo humano, distorsionando las unidades de interpretación que permiten comprender las subjetividades y experiencias particulares de existencia.

El éxito de esta partición de lo sensible radica en la imposibilidad de que dichas formas de humanidad sean reconocidas dentro de un régimen estético dominante. Lo que prevalece, entonces, es la coexistencia de regímenes

ontológicos estratégicamente prefabricados que perpetúan la lógica de la modernidad a través de la proliferación de nuevos mecanismos de sujeción. En este contexto, la educación inclusiva debe desafiar estas estructuras, no solo para otorgar visibilidad a los colectivos excluidos, sino para transformar los marcos interpretativos que determinan quiénes pueden existir dentro del horizonte de lo humano y quiénes son condenados a la marginalidad.

La educación inclusiva representa un cuestionamiento tanto al orden social como a la estructura y provisión educativa. Desde su régimen estético-político, se configura como “una vía potencial de emancipación y de reconocimiento para aquellos que están excluidos” (Cereceda, 2018, p.54). Lo político de la inclusión se manifiesta en la identificación de los problemas que atraviesan la vida cotidiana, y comprender su régimen estético nos permite interpretarla en sus propios términos. Esto nos lleva a reconocer en la inclusión la emergencia de un nuevo sensorium específico, una forma distinta de percibir y significar la realidad. Su esencia está profundamente ligada a la vida misma, entendida no solo como una experiencia individual, sino como un entramado de relaciones que demandan reconocimiento y transformación.

Es por ello que, la educación inclusiva convoca a “hacer conscientes los mecanismos de la dominación para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo” (Cereceda, 2018, p.55). Su desafío radica en visibilizar aquello que permanece oculto dentro de los marcos tradicionales de percepción. ¿Qué es lo visible para la educación inclusiva? No debemos olvidar que el acto de mirar es profundamente activo e impuro, pues implica una construcción social que define qué puede ser visto y qué permanece en la sombra. La inclusión, entonces, no solo interpela la educación, sino que transforma la manera en que concebimos la realidad y nuestra relación con ella.

El reparto de lo sensible es la raíz de los problemas que enfrenta la educación inclusiva, cuyas regularidades en el mundo actual confirman una compleja disputa ontológica. Una estética del disenso es más que la estética de los modos de dividir y ver el mundo a través del par dialectal incluidos/excluidos. Es el levantamiento de un sensible heterogéneo arraigado en la multiplicidad. Su régimen de comprensión es, a la vez, su régimen estético. Tales tensiones se suscitan cuando reconocemos que, la educación inclusiva construye un nuevo régimen de visibilidad, esto es, un nuevo régimen estético,

cuya operación se sustenta en una nueva partición de lo sensible, una nueva forma de comprender como ha sido distribuido aquello que se ve y lo que no, aquello que existe plenamente y aquello que no, o bien, que habita en un plano de infra-humanidad. Esta premisa, parte del argumento disparador que, sostiene que, la educación inclusiva construye un *sensorium* específico. Examinemos, a continuación, en qué consiste esto.

Cada régimen de sensibilidad produce su propio orden del discurso, lo que, en el caso específico del género académico aquí analizado, confirma que, ella misma se compone de múltiples grupos excluidos al interior de una determinada comunidad. El régimen de sensibilidad que articula la educación inclusiva contempla a todas aquellas formas existenciales que no existen al interior de un determinado régimen estético. Ello es lo que desafía el orden existente.

Es justamente a través de la fuerza alterativa de la inclusión que, ciertos grupos históricamente excluidos que no existen al interior de un determinado régimen estético encuentran formas de reconocimiento y, por consiguiente, formas de visibilidad. A través de este pasaje, emergen tres atributos centrales de la inclusión, tales como: a) reconocimiento, b) emancipación y c) visibilidad. Es a través de esto, que la inclusión comienza a explicitar su complejo vínculo con lo político, puesto que, una de sus principales tareas consiste en recuperar el potencial para visibilizar aquello que ha sido condenado a no existir, a no ser visto y a no ser reconocido.

El propio sustantivo ‘inclusión’ no sólo posee la capacidad de interrumpir las dinámicas de producción del conocimiento y de las categorías empleadas por diversos campos de investigación, sino que, nos revela que en ella misma existe “una vía potencial de emancipación y de reconocimiento para aquellos que estaban excluidos” (Cereceda, 2018, p.54). Se trata aquí, que los grupos oprimidos logren ser conscientes de los mecanismos de dominación para transformar al espectador en un actor activo en la transformación de su realidad más inmediata.

No olvidemos que el género académico denominado educación inclusiva es una singular hermenéutica del cambio social y educativo y, como tal, exige que encuentre su forma específica de visibilidad y discursividad, a objeto de recuperar su verdadera naturaleza política, epistemológica y ontológica. La

estética de la educación inclusiva se inspira para descentrar la potencia irrepresentable del Otro, aquello que ha sido subyugado a través del canon imputado por el Humanismo clásico.

El reparto de lo sensible que configura este género se manifiesta en lo que Rancière (2019) denomina *gestos menores*. ¿Qué significa esto? Fundamentalmente, se trata de “las miradas, los gestos, las palabras y las imágenes por las cuales un cierto reparto de lo sensible es vivido y eventualmente desplazado” (Cereceda, 2018, p.193). En esta línea, el autor enfatiza que el sintagma *gestos menores* en la obra de Rancière (2019) está compuesto por “miradas sobre las imágenes, relaciones entre los gestos, reapropiaciones entre palabras” (Cereceda, 2018, p.193).

La dimensión estética dentro del sintagma *estética de la educación inclusiva* permite comprender un modo particular de organizar la experiencia sensible de sus fenómenos y practicantes. A través de ella, es posible hablar de escenas de inclusión y de transformaciones en la percepción de la experiencia. Las formas estéticas de la educación inclusiva operan al margen de un régimen de identificación homogéneo. No olvidemos que este campo se compromete ontológicamente con la *no-identidad* de Adorno (1980), es decir, con todo aquello que escapa a cualquier tecnología de homogenización. En este sentido, la *no-identidad* se convierte en la vía de acceso a la heterogeneidad radical del ser, entendida como la expresión más profunda de su singularidad ontológica.

La educación inclusiva desarraiga el valor estético proporcionado por el régimen representativo cuya eficacia se fortalece en la exhibición del defecto propio del Otro. Este es el alma de la objetualización del Otro y, por consecuente, la restrictividad misma de la alteridad. A través de su trama estética proliferan sistemáticamente preocupaciones heterogéneas de diversa índole. Incluso, este régimen estético opera en la desviación. Es una invitación a alterar los marcos de sensibilidad, de escucha y de visión que le han sido heredados, reconociendo que, muchos de ellos, no poseen ninguna clase de relación con el género aquí analizado.

¿Qué convierte a la educación inclusiva en una revolución estética? En términos simples, se trata de una transformación que altera la percepción y su esquema de pensabilidad, al mismo tiempo que desmantela cualquier forma de jerarquización de la existencia y sus manifestaciones. La inclusión, entendida

como una palabra de naturaleza poética, adquiere una dimensión visual que traduce diversas formas de experiencia sensibles, derivadas de múltiples sensibilidades específicas.

Sin embargo, la revolución estética que impulsa este género no se detiene allí. Al debilitar los significantes que explican lo irrepresentable, también se erosiona la función del régimen representativo, es decir, aquello que puede ser representado dentro de una jerarquía de atributos ontológicos y visuales. La edificación jerárquica ha sido una propiedad central de la educación especial debido a su compromiso con el esencialismo, a través del cual lo irrepresentable y lo figurativo se subordinan a regímenes ontológicos predefinidos. Estos regímenes, a su vez, combinan compromisos normativos que regulan la diferencia.

La estética de lo inclusivo se materializa en el desacuerdo con la figuración y la representación, distanciándose de cualquier forma de crueldad de la mirada. Esto exige la necesidad de “desfigurar, desincorporar ciertas imágenes de la crítica que no nos permiten atender a cómo se articula nuestro presente, del mismo modo que hay imágenes del movimiento que nos impiden movernos” (Soto, 2020, p. 25). En este sentido, el estudio de las imágenes en la educación inclusiva busca desfigurar las formas ontológicas que construyen y representan determinadas existencias humanas, desafiando los marcos normativos que las limitan.

Desfigurar es una invocación a la desinvención de toda figuración ontológica predeterminada, construida dentro de un régimen particular de sensibilidad. Es también un llamado a extrañar la mirada, a desarrollar una observancia crítica ante las representaciones que se nos presentan como legítimas para referirnos a la experiencia existencial de lo humano o a los múltiples objetos de análisis que conforman el género inclusivo. Desfigurar implica fracturar estratégicamente lo visible en el plano simbólico, una invitación a desconfiar de las apariencias y de los discursos que legitiman figuraciones normativas sobre la diferencia.

Más aún, desfigurar significa operar en sentido inverso al régimen representativo, rompiendo con los usos normativos de las imágenes que explican la diferencia y, en particular, la inclusión. Es un canto disruptivo que abre nuevas formas de percepción y comprensión, desafiando las narrativas

preestablecidas. Desfigurar es forzar otros modos de ver, una posibilidad que, paradójicamente, la educación inclusiva aún no ha desarrollado plenamente.

El exceso de perspectiva, un compromiso miope con el esencialismo

Tanto el poder flotante de las imágenes de la educación inclusiva como su capacidad de migrar, de desplazarse, transformarse, desaparecer y aparecer, confirman un esquema de oposición a las operaciones de la perspectiva¹ o del perspectivismo, cuya empresa no solo fija un punto de mira, sino que, confirma lo que Mirzoeff (1999) llama “trama compleja de estrategias figurativas” (p.104). Esto es, formas de mirar creadas intencionalmente para controlar la fuerza potencial de las imágenes, incluso, incide significativamente en la producción de regímenes ontológicos pre-fabricados, al delimitar “un marco que da forma y define lo que puede ser visto y también lo que queda fuera de la vista” (Soto, 2020, p.115). La perspectiva consagra su razón de ser a través de Tanto el poder flotante de las imágenes en la educación inclusiva como su capacidad de migrar, transformarse, desaparecer y reaparecer, confirman un esquema de oposición a las operaciones de la perspectiva o del perspectivismo. Este último no solo fija un punto de vista, sino que también establece lo que Mirzoeff (1999) denomina “trama compleja de estrategias figurativas” (p.104). Estas estrategias están diseñadas intencionalmente para controlar la fuerza potencial de las imágenes, influyendo significativamente en la producción de regímenes ontológicos prefabricados. Al delimitar “un marco que da forma y define lo que puede ser visto y también lo que queda fuera de la vista” (Soto,

¹ Aludo al efecto que imputa la perspectiva renacentista, aquella caracterizada por construir y sancionar un punto de vista determinado. La fuerza operante de la perspectiva acontece en términos de un efecto. El exceso de perspectiva en el estudio de la educación inclusiva –uno casi de orden indolente y no del todo consciente– confirma la co-presencia de múltiples regímenes visuales. A través del error más exitoso que experimenta la educación inclusiva, observamos un interés para fijar el punto de mira y con ello, homogeneizar lo que vemos. La fijación de la mirada y la homogeneidad de lo que vemos se concreta en la intimidad de la educación inclusiva no sólo a través del exceso de esencialismo, sino que, a través de la presencia de diversas narrativas de corte modernistas que explican la existencia humana, resarcando en modalidades de reduccionismo. El uso que hace la educación inclusiva de la perspectiva confirma un interés normativo que colabora en el control de la multiplicidad a través del esencialismo. Esta preocupación debe ser resuelta con urgencia. A través de este control se restringe el poder flotante y alterativo de las imágenes de la educación inclusiva. El exceso de perspectiva condiciona y/o regula sus contornos de definición ontológica.

2020, p.115), la perspectiva establece lo que es visible y lo que permanece invisible.

La perspectiva consagra su razón de ser a través de determinadas constituyentes sociales específicas que afectan y regulan nuestra memoria cultural, influyendo en nuestros modos de ver —las cualidades visuales de un fenómeno singular. Este control sobre lo que vemos comparte una propiedad con la matriz de esencialismos e individualismos de Occidente, que gobierna el régimen normocéntrico de la diferencia. Esta lógica es la base de lo que Bal (2021) denomina ‘imaginación binaria’. Una de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva es desarticular la mente universal sobre la que se erige Occidente.

Al comprender a la inclusión en términos de una estructura de asimilación inclusiva profesamos una fe ciega en un orden de lo visible que mantiene en un estado de sujeción la fuerza deseante que encarna la diferencia, subyugándola a un aparato de normalización que emerge del exceso de perspectiva. El aparato representacional que ella crea lo hace a través de un punto de vista determinado cuya fuerza se juega a través de la “automatización del punto de vista y de la homogeneidad de la mirada” (Soto, 2020, p.116).

La perspectiva denota su fuerza sinonímica a través de la articulación de diversos modos de funcionamiento que inducen nuestra mirada, posicionan/focalizan la mirada y, por consiguiente, la normalizan. El régimen hegemónico sobre el que se asienta el estudio de las políticas de las diferencias —visión normo-céntrico y/o especial-céntrico— confirma la visibilidad de un único punto de vista. La perspectiva obstruye lo que Rogoff (1998) denomina: ‘aparatos de visualización’. Al mantener el punto de vista reforzamos su poder disciplinario, manteniendo intactos los mecanismos de organización sobre los que opera tal régimen de sensibilidad.

La matriz de esencialismos e individualismos, a través de la ‘perspectiva’, no solo logra disciplinar la mirada sobre determinados fenómenos, sino que también controla un peculiar sistema de visibilidad. En este control reside la obstrucción que hoy experimenta el género académico indexado como ‘educación inclusiva’. Este género se enfrenta a la producción de diversas clases de figuraciones que tienden a eclipsar la visibilidad de la existencia de múltiples colectivos, en su mayoría, contruidos al margen de la historia. La

normalización de la perspectiva trabaja en estrecha relación con lo que Chow (2006) denomina ‘ojo culturalmente sobredeterminado’, o lo que puede considerarse como la antesala del panóptico.

El exceso de perspectivismo en el estudio de la educación inclusiva se sostiene no solo a través de la trivialización que impone el modelo epistémico-didáctico de la educación especial para significar el alcance y la naturaleza de la educación inclusiva, sino también afectando sus patrones de visualidad. La especificación de la dimensión visual de la educación inclusiva se convierte en un atributo clave para especificar cuestiones interrelacionadas con el análisis cultural. Esto nos permite reconocer que este territorio posee una cualidad visual —visualidad— particular que está fuertemente influenciada por constituyentes sociales específicas, las cuales afectan los modos de ver cada fenómeno que forma parte de su denominada red objetual.

Lo importante es reconocer que cada problema de análisis opera en términos de evento visual, es decir, imagen y objeto visual (Bal, 2021). La pregunta crucial es: ¿qué sucede cuando miramos un determinado fenómeno declarado abiertamente como parte del universo analítico de la educación inclusiva? ¿Qué factores intervienen en dicha operación? Si las imágenes de la educación inclusiva poseen una naturaleza flotante, entonces confirman una marcada naturaleza fugaz y fugitiva. Estas dos últimas propiedades también se encuentran presentes en las modalidades de funcionamiento de su objeto de conocimiento. No olvidemos que todo lo que vemos lo hacemos cargados de afectos.

Retomando el problema del exceso de perspectivismo, es posible sostener que, ontológicamente ésta es la responsable de prolongar la presencia del piso edipizador que despliega su fuerza analítica a través de un control generalizado sobre la existencia de grupos contruidos al margen de la historia, o bien, objetos de la exterioridad ontológica de la modernidad², los que son interpretados a la luz del único punto de vista, impulsando un sistema de disciplinamiento de la mirada, pero también, de la existencia. No olvidemos que, la educación inclusiva trabaja en torno al interrogante sobre la

² Los grupos históricamente excluidos solo existen en el corazón de la exterioridad, por fuera de ello, no existe nada. Esto permite documentar que dicha operación es producto de un aparato imaginal ficticio propio de los proyectos coloniales/imperiales.

multiplicidad de modos existenciales de lo humano, rechazando la instauración de un nuevo sistema de disciplinamiento que afecta a la comprensión de la diferencia ontológica. Ella rechaza el acto de fijar un punto de vista para explicar la profundidad de la existencia de determinados grupos.

La ideología de (a)normalidad, la imaginación binaria, el individualismo- esencialismo, la defectología, el régimen normo-céntrico de la diferencia y el régimen especial-céntrico de la educación inclusiva, son profundamente regulados por esta empresa, una que busca oprimir la multiplicidad de registros de lo humano que no coincidan con los determinantes del canon proporcionado por el Humanismo clásico, convirtiendo a muchos de estos grupos, en sub-humanos e, incluso, profesando abiertamente la intención de “mantener la disciplina de un sistema de visibilidad. La perspectiva, por una parte, ordena el campo visual y, por otra, crea un lugar desde el que el observar y controlar” (Soto, 2020, p.117).

Si la perspectiva condiciona nuestros modos de ver, articula un modo específico de imaginar la naturaleza existencial del Otro, entonces, determina como ver y entender sus manifestaciones. Esto es lo que encontramos en la base de las ontologías dualistas, ortopédicas o discretas. Examinemos, a continuación, algunas características de este tipo de ontologías identificando sus propiedades más relevantes que han condicionado los desarrollos de las rutinas visuales y de los presupuestos ontológicos de la educación inclusiva.

- Ontología monumental.
- Hermenéutica monotópica.
- Ontología y epistemología canónica y totalizante.
- Expresión cerrada de lo humano.
- Es la composición de un único mundo como diseño ontológico cuya eficacia se consagra a través de una ideología jerárquica y clasificatoria para explicar la naturaleza de los seres humanos.
- Ordena la existencia de los seres humanos a través de parámetros de clasificación y/o producción social.
- Es la base de la modernidad concebida en tanto complejo de homogenización social y dispositivo biopolítico.

- Como expresión modernista y, particularmente, intramoderna, nos revela su poder a través de la objetivación del Otro y, por consiguiente, la subordinación de grupos que no coinciden con los códigos definidos por el canon proporcionado por el Humanismo clásico, son considerados como existencias no plenamente humanas, anormales, raras, excéntricas, etc., inaugurándose, de este modo, una concepción en la que la diferencia es subyugada y convertida en una fuerza de la exterioridad ontológica.
- Esta es una ontología centrada en lo discreto, en lo objetivo, en lo construido a través del esencialismo y la normatividad.
- Está centrada en la disyunción, en la carencia, en la falla, en la patología, en la anormalidad. Es una racionalidad atravesada por la defectología. En ella, cada forma de lo humano es socialmente producida por la ideología de la anormalidad. Confirma una coincidencia significativa con las grandes narrativas empleadas para describir la experiencia de grupos construidos al margen de la historia.
- Está fuertemente centrada en el esencialismo y en el individualismo.
- Las ontologías discretas profesan una concepción negativa y especular sobre la multiplicidad de registros de lo humano, reforzando la presencia de un sujeto único, universal y estable.
- Esta es la ontología del régimen normo-céntrico de la diferencia y del régimen especial-céntrico.

Ahora, bien, el efecto de la perspectiva se expresa a través de la

[...] fijación de un único punto de vista de mira es una operación de sujeción de los cuerpos, de someter la multiplicidad y manipular sus fuerzas. Una coacción calculada que vuelve la mirada disponible para ver aquello que se le muestra al tiempo que instaura una idea específica de horizonte (Soto, 2020, p.117).

La manera en la que leemos la experiencia existencial de determinados colectivos estudiantiles y sociales, es el resultado de una singular operación imaginal, una fuerza que ficcionaliza las narrativas del desarrollo humano, social y cognitivo, imputadas por la racionalidad modernista de la psicología desarrollista. La modernidad tenía dos propósitos abiertamente declarados: crear un complejo social y/o educativo de homogeneización y un dispositivo

biopolítico. La perspectiva siempre nos obliga a mirar a través de un '*ítem perspectiva*', en ella, el principio de homogeneidad se sostiene a través de meros señalamientos de posiciones.

Todas estas manifestaciones dan cuenta que la educación inclusiva que más practicamos, enseñamos, investigamos y leemos es propiedad de la razón instrumental. Ella se enfrenta a deshacer las relaciones de jerarquización, opresión y sumisión instituidas por la modernidad. Si aprendemos a liberarnos del exceso de perspectivismo podremos alterar los dispositivos de regulación de las convenciones visuales y ontológicas que explican un determinado modo existencial de lo humano. No olvidemos que reconocemos cada expresión existencial a través de una cualidad visual que encarna una peculiar visualidad, creando imágenes y registros imagéticos que tienen como misión desprogramar las funciones para las que fueron creadas.

Se trata de imágenes que desvinculen la finalidad que les fue asignada al crearlas. Las formas visuales de la educación inclusiva necesitan ser liberadas de las cadenas que contaminan sus signos e imágenes. Alterar es un gesto mínimo crucial para que las modalidades de contaminación visual de la educación inclusiva sean subvertidas. La educación inclusiva necesita abrir su capacidad imaginal, para desprogramar su fuerza engañadora, pues, es a través de dicho engaño que sus modalidades comienzan a enturbiarse, dañando profundamente la comprensión de este género académico.

Muchas de las formas existenciales sobre las que se problematiza la dimensión ontológica de la educación inclusiva, e incluso muchos de sus males que ella denuncia, no logran ser contenidos por la imagen utilizada para presentarlos ante el mundo. Esta imagen practica modos de ver que no necesariamente coinciden ni adhieren al funcionamiento heredado a través de su fracaso más exitoso, que es la imposición arbitraria —incluso complaciente— de la educación especial para explicar la naturaleza epistemológica de lo inclusivo. Este error confirma la presencia de una epistemología y ontología reprimidas. Al entender la educación inclusiva desde su profundidad epistémica, confirmamos que muchos de sus problemas experimentan un progresivo desajuste para adherir a determinadas imágenes.

A pesar de estas tensiones, y sin ninguna pretensión normativa, considero relevante señalar qué es lo propio de las imágenes de la educación

inclusiva. Es importante advertir que sus significantes son objeto de una política de "todo vale", en la que los calificativos son objeto de inserciones e injertos arbitrarios, empleados con fines desmedidos. Esto termina dañando o enredando la imagen de pensamiento que este género construye, así como los potenciales problemas que forman parte de su catálogo de cuestiones.

El problema de la visibilidad es otro problema vacante al interior de este género. Hay una obstrucción que afecta al mecanismo de enlace entre palabra y forma. Tal obstrucción se expresa en el proceso de articulación de la imagen. Necesitamos aprender a disociar si la imagen realmente nos muestra el contenido que dice informarnos. La emancipación estética a la que implícitamente aludo, depende, en buena parte, de tal disociación. Es un llamamiento a separar la forma de los contenidos. Lo aquí documentado nos informa cómo la agencia de la visualidad encarna cada uno de estos problemas de análisis.

El problema es que las imágenes de la educación inclusiva tal como están construidas son incapaces de fracturar lo sensible, de promover y despertar otras prácticas imaginables. El funcionamiento de las imágenes de este género encuentra su orgánica de articulación a través de gestos mínimos, acciones que alteran una cierta regularidad de sentido. Las imágenes son formas de disponer un fenómeno de una determinada manera. El verbo 'disponer' actúa en referencia a una singular estructura de conocimiento la cual va demarcando el sentido que porta cada imagen. Lo que nos ayudará a abrir el imaginario es la fuerza potencial de estas imágenes, estas son imágenes que desbordan la saturación del *logos* totalizador.

La imagen de la educación inclusiva y las imágenes que nos informan acerca de problemas específicos, nunca operan solas, sino, a través de un complejo entramado de conexiones heterogéneas, es un territorio atravesado por una multiplicidad de experiencias sensibles, permitiéndonos reconocer que su fuerza operante acontece en el registro de lo intermedio, de una peculiar y desconocida entidad. Al acceder a su núcleo duro de acuerdos podemos suspender e interrumpir la destinación de un determinado registro imaginal o de una singular forma de visibilidad.

Estas son imágenes que se tejen entre muchos elementos. Las imágenes de la educación inclusiva encarnan sus modalidades de actuación a través de

una constelación de afinidades conceptuales es, lo que, en el pensamiento de la doctora en Filosofía, Andrea Soto Calderón, corresponde a la presencia de “un conjunto de prácticas heterogéneas que poseen una variedad de modalidades y juegos múltiples” (Soto, 2020, p.72). Es, en ello, donde se juega el funcionamiento de la imagen. Las imágenes en uso de la educación inclusiva confirman una ausencia de sustancia significativa.

Imágenes de inclusión: algunas propiedades claves

La primera propiedad que quisiera describir que portan las imágenes de la educación inclusiva es su capacidad de moverse³. No olvidemos que el ‘movimiento’ es una de las principales propiedades epistemológicas de la educación inclusiva (Ocampo, 2017) cuyo papel se despliega en la construcción de su conocimiento. El movimiento es sinónimo de viaje, transformación, migración, dislocación y alteratividad; esto es, una fuerza operante que interrumpe las dinámicas de producción del conocimiento, las gramáticas conceptuales y los temas de análisis que forman parte de una determinada circunscripción específica de verdad –campo de estudio–.

Epistemológicamente, la educación inclusiva construye un determinado modo de ver y ser visto, esto es, alterar las rutinas visuales legadas por la tradición de pensamiento que sustenta al régimen nomo-céntrico de la diferencia, propiedad de la matriz de individualismos-esencialismos. La dimensión visual de su epistemología concentra su interés en torno a la adquisición de la forma que captura a un determinado fenómeno, enmarcando sus propósitos al interior de un singular régimen representacional. Tanto los conceptos como las imágenes de la educación inclusiva migran como objetos materiales e inmatriciales confirmando diversos mecanismos de (re)apropiaciones y (re)utilizaciones cuyo propósito es consagrar contenidos

³ Se trata de comprender las configuraciones más profundas de dichos patrones de movimiento. El movimiento nos habla acerca del lugar en el que acontecen/existen dichas imágenes. El movimiento en tanto recurso analítico nos informa acerca del proceso de imágenes, me atrevería a agregar la sustantivación ‘creación’, esto es, el proceso de creación de imágenes, sensibilizándonos acerca del conjunto de transformaciones y tergiversaciones. Es más, cada imagen no sólo documenta un fenómeno sino una determinada biografía social que se desprende de dicho fenómeno. Cada imagen posee la capacidad de Las imágenes pueden describirse como un proceso continuo de producir, distribuir, usar y reutilizar un determinado registro visual.

y/o convenciones visuales particulares o, en palabras de Bal (2021), formas de visualidad mediadas por constituyentes sociales específicas.

Uno de los compromisos a los que adscribe el régimen imagético de la educación inclusiva es alterar, desfigurar o fracturar el régimen de sensibilidad que media determinadas convenciones visuales y/o contenidos que participan en la construcción de sus imágenes. Estas son imágenes que buscan fracturar los modos de producción de la realidad y, con ello, afectar al *corpus* de operaciones que definen su régimen de apariencias. Esta es la antesalada del llamamiento sobre la fractura de lo sensible que, no es otra cosa que, una interferencia en lo simbólico, un dispositivo que despliega una mirada recelosa ante el exceso de perspectivismo visual que sobredetermina ontológicamente al individualismo.

Bajo el sintagma ‘fractura de lo sensible’ se pone de manifiesto nuestra desconfianza en las apariencias que construyen y consagran un poder de verdad al momento de definir y explicar buena parte de las cualidades existenciales que definen aquello que nombramos como Otro. En efecto, lo Otro no es más que el exceso de perspectivismo o el atrapamiento de una modalidad existencial que es capturada por un singular régimen ontológico pre-fabricado. Los otros en el discurso de lo inclusivo obedecen a construcciones mediadas por un determinado poder de verdad que sancionan un particular modo de reducción. Uno de los propósitos de la educación inclusiva consiste “en oponerles otro modo de reducción, de introducir imágenes que fueren otros modos de ver” (Soto, 2022, p.41).

Las imágenes de la educación inclusiva articulan a nivel simbólico una fractura de lo visible que se sustenta en un régimen de desidentificación de las figuraciones históricamente sancionadas. En palabras de Soto (2022), tal articulación sugiere “un proceso de alteración que es siempre también, de una u otra manera, un proceso de agregación, no de un consenso en donde el régimen de presentación sensible va siempre de la mano de un régimen de significación, pero sí de unión, apropiación e identificaciones momentáneas” (p.42). El problema es que las imágenes empleadas por este género académico son incapaces de recuperar lo que denuncian, así como, de abrir la mirada hacia otras modalidades de visualidad acerca de los principales fenómenos que esta interroga. La contaminación imagético-visual que la atraviesa es consecuencia

de un exceso de imágenes para responder a determinados problemas de análisis.

¿Cuáles son los objetos de estudio de las imágenes de la educación inclusiva?, ¿qué categorías son necesarias de cambiar?, ¿qué nueva totalidad construyen dichos registros imagéticos-visuales?, ¿cómo se expresa la migración de fenómenos y de procesos que se condensan detrás de dichas imágenes y cuáles son los agentes que participan de ello? Más allá de estas poderosas interrogantes, el hecho sigue siendo que las imágenes de la educación inclusiva confirman un carácter vivo y viajero.

La sustantivación masculina ‘viajero’ se torna indicativa para reconocer la elasticidad de sus registros imagéticos, los que también, son conceptuales. Lo viajero es también una metáfora espacial que nos ayuda a examinar atributos visuales, culturales y estéticos. Además, tal atributo encarna un dinamismo inherente que desafía los modos de normalización de la mirada, consecuencia del exceso de perspectivismo y del régimen de representación figurativo. El exceso de perspectivismo obtura la capacidad imagética que es producida por el efecto figurativo que actúa como un corsete ontológico.

Las imágenes de la educación inclusiva nos informan acerca de fenómenos de diferentes modalidades⁴, introduciendo un concepto amplio y heterogéneo sobre el propio concepto de imagen. Los fenómenos que abordan estas imágenes son visuales y no-visuales, incluyen diversos registros, muchas de ellas están articuladas y escritas a través de diversas dinámicas de poder, incluso, están presentes en diversos discursos. Por tanto, las imágenes que construye el género académico indexado como ‘educación inclusiva’, nos muestran una gran familia de imágenes gráficas, ópticas, perceptuales, mentales, verbales, etc., que están vinculadas a una multiplicidad de fenómenos.

En efecto, “el hecho de que las imágenes puedan “permanecer” mentalmente tiene virtualmente una influencia importante en cómo el movimiento se considera un productor de imágenes” (Mitchell, 2018, p.10). La invitación que nos presenta el connotado teórico norteamericano, y que es altamente fértil para profundizar en relación a la construcción de las imágenes

⁴ Culturales, estructurales, sociales, éticas, políticas, entre otras.

de la educación inclusiva, atiende a la dimensión material e individual de cada registro visual, invitándonos a ser conscientes de las propiedades físicas y/o sociales que participan de dichas imágenes. El problema es que cada imagen se encuentra incorporada en un medio particular –en adelante, el medio que la transmite, la recepción y la hace visible– y mediada por determinadas fuerzas o constituyentes sociales.

El problema que enfrentan las imágenes de la educación inclusiva no sólo queda circunscrito a la incapacidad de sostener lo que denuncian, sino, de encontrar un medio adecuado que las acoja y les otorgue la visibilidad singular que exige cada fenómeno documentado. Sumado a ello, la desorganización de sus patrones de regulación y/o contenidos visuales. Visto así,

[...] el significado de una imagen cambia no sólo con el medio sino también con el contexto de exhibición y la composición y expectativas de sus audiencias. Así, la misma imagen puede tener efectos muy diferentes. significados cuando viaja de un contexto a otro. Sin embargo, la principal ventaja de utilizar el modelo de Belting es que fomenta una atención al contenido y la materialidad o la imagen y el medio. Como consecuencia de la separación entre medio e imagen, Belting señala que imágenes (es decir, patrones), contenidos y diseños pueden ser “nómadas” y eso podrían ‘migrar a través de fronteras que separan una cultura de otra, establecer su residencia en los medios de comunicación de un lugar y tiempo históricos y luego pasando al siguiente (Mitchell, 2018, p.16).

Si atendemos cuidadosamente el llamado de Belting (2006) respecto a la biografía social de las imágenes –visión exclusivamente socio-antropológica– o la vida social de éstas, nos revela cómo sus imágenes portan un contenido independiente de su materialización. En el caso particular de las imágenes producidas por la educación inclusiva, es posible observar un desajuste entre aquello que la imagen documenta (su contenido) y la apelación que se desprende de ella, la cual interpela al mundo y sus vías de materialización. Este desajuste pone de manifiesto la complejidad inherente a las imágenes de este campo, que no siempre reflejan o corresponden fielmente al mensaje o propósito original que buscan comunicar.

Incluso, el propio sintagma "biografía social" resulta fértil cuando se aplica al concepto de educación inclusiva. Esto permite comprender las interrelaciones entre las cosas, y en el caso específico del estudio imagético de este género, se propone “localizar cómo y por qué las imágenes operan en ciertos ‘ambientes’ o sistemas de significado” (Mitchell, 2016, p.17). Así, las

imágenes de la educación inclusiva están profundamente interconectadas con atributos, aspectos y dimensiones políticas, económicas, técnicas, discursivas, y sistemas culturales, sociales y jurídicos, entre otros. No olvidemos que cada imagen es una revisión crítica, consciente y estratégica de la imagen que la precede, cuyo resultado pertenece a una cadena sistemática de (re)adaptaciones y (re)mediaciones.

¿Qué hace que las imágenes de la educación inclusiva sean concebidas como imágenes vivas? Su vivificación se juega en torno al conjunto de movimientos⁵ que van dando forma a su espíritu. Son registros imagéticos resultantes de diversas clases de medicaciones entrelanzando diversos tiempos y espacios en una misma imagen. Dicho de otra manera, es el conjunto de movimientos lo que define la fuerza singularizante de la imagen. Todo movimiento en su base nos permite comprender la profunda interrelación entre diversos elementos, develando el sistema de significado en el que operan dichas imágenes.

Lo que no está claro al interior de la especificidad de la educación inclusiva es la configuración del sistema de significación que construyen los registros y las prácticas imagético-visuales de este género académico; confirmando que dicho sistema de significación es penetrado por una multiplicidad de atributos culturales, sociales, políticos, estructurales, económicos, etc. En suma, dimensiones de análisis teórico-metodológicos de la educación inclusiva. Cada uno de estos atributos actúan en términos de sistemas de enmarcamientos de sus diversos problemas de análisis.

El aparato conceptual de lo visual en lo inclusivo queda definido por una multiplicidad de dispositivos de producción, recepción y distribución que determinan el ensamblaje y/o el funcionamiento de un particular régimen de sensibilidad que crea y/o sanciona modos particularistas de sensibilidad y/o problemas sociopolíticos que buscan ser recogidos a través de las imágenes de lo inclusivo. Ahora bien, la naturaleza vivificante de las imágenes de la educación inclusiva se juega con gran profundidad en torno a la adaptación y a la sucesión.

⁵ Se recuerda de este modo una premisa antropológica ligada al estudio de las imágenes.

En el corazón de la educación inclusiva encontramos su error más exitoso, el que impone y/o transfiere arbitrariamente el modelo epistémico y/o didáctico de la educación especial para completar el rostro y la voz de la educación inclusiva, tomando esta imagen de pensamiento por sobre una imagen que nos informe acerca de sus reales condiciones epistemológicas, ontológicas, metodológicas, etc. Este error de aproximación a su real objeto de investigación puede ser explicado a través de la metáfora de *double exposures*.

En el corazón de las imágenes de la educación inclusiva conviven y/o coexisten diversas imágenes, por lo que, tales sistemas de creación y/o producción tienen lugar entre sistemas de imágenes múltiples. De ahí que, Ocampo (2021), sostenga que, las imágenes de este género puedan ser descritas como una imagen integrada por muchas otras imágenes. Su capacidad se juega en el registro de lo meta-imagético-visual. Son imágenes que poseen diversos patrones de movimientos responsables no solo de la articulación y el funcionamiento de las imágenes, sino, de la creación de modos de sensibilidad particulares y/o problemas que buscan ser contenidos en dichas imágenes. El interrogante que continua profundamente oculto nos ha de informar: ¿por qué la cadena de aparición de las imágenes de lo inclusivo continúa profundamente ignorada, en un tiempo en el que los problemas que ella denuncia exigen que tal comprensión sea audazmente legible?

El problema es que la imagen dominante a través de la que nos vinculamos a la educación inclusiva es objeto de edipización y/o atrapamiento por un registro imagético-visual que parcialmente la antecede. Recordemos que, la educación inclusiva no comparte una misma genealogía con la educación especial. Homologar ambos sintagmas es condenarlas a repetir el mismo fallo. Si bien, la educación especial es una forma de inclusión, la inclusión trasciende sus fronteras constituyéndose en términos de un poderoso dispositivo de transformación. Es en la cadena de adaptación de la imagen dominante de lo inclusivo que se esconde un poderoso efecto de subyugación de sus signos que afecta a todas sus dimensiones de análisis, presentándonos una imagen ligeramente diferente a los mecanismos de contención epistémicas y ontológicas que actúan de forma superficial alterando sus modos de comprensión.

Sí “cada imagen es una revisión de la imagen que la precede en una cadena de adaptación o sucesión” (Mitchell, 2018, p.9), entonces, el proceso no es la revisión y la transferencia de algunos componentes, sino, los engranajes de la cadena de adaptación. Ahora bien, este problema se ve agudizado al observar la incapacidad del propio género académico indexado como ‘educación inclusiva’ para articular un movimiento paralelo capaz de hacer proliferar y/o circular otro tipo de fuerzas imaginables para abordar cada uno de sus núcleos problemáticos de mayor trascendencia. Lo que más circula son las mismas versiones de la imagen dominante, “como resultado aparecen y reaparecen imágenes visualmente idénticas” (Mitchell, 2018, p.11). Lo que mayormente aparece son imágenes identificadas a los patrones de regulación de la cultura visual dominante de lo inclusivo, esto es, resultantes de la versión neo-especial que encontramos en el corazón de su error epistemológico más exitoso.

Acerca del sintagma ‘mundo de la educación inclusiva’

El poder analítico que encierra el sintagma "mundo de la educación inclusiva" es el resultado de (re)mediaciones construidas por diversos agentes e instituciones acerca de lo que cuenta o no como educación inclusiva. Explicado de manera sencilla, el mundo de la educación inclusiva puede ser abordado a través de la metáfora de la red o de un circuito de producción mediante el cual se organiza la construcción de su conocimiento y la presentación de este en las más diversas dimensiones de la vida social, cultural, política, económica, entre otras. Este circuito involucra a diversos agentes, tales como instituciones sociales, culturales, escuelas, etc.

A través del sintagma "mundo de la educación inclusiva" se torna fértil la capacidad de cualquier practicante ética y académicamente comprometido con las tensiones del género, para reconocer un corpus de pautas definitorias que expliquen la naturaleza de su conocimiento auténtico, lo que podría denominarse como lo "post-disciplinar". Del mismo modo, esta expresión invita a analizar críticamente lo dado, es decir, aquello que ha sido construido, sancionado y legitimado, atendiendo al carácter cambiante que define a la educación inclusiva como propiedad intrínseca de la educación.

En cierta medida, la expresión de análisis "mundo de la educación inclusiva" se cierra sobre esta afirmación: hablar de educación inclusiva es hablar a secas de educación. Esto sugiere la necesidad de recuperar y/o resignificar la constitución del propio hecho educativo, como una forma de redefinir sus fundamentos y proyecciones dentro de la educación en general. El mundo de la educación inclusiva también se centra en el análisis de la agencia de sus actores.

Sabemos que el conocimiento auténtico de esta solo es posible experienciarlo fuera y más allá del saber instituido por la educación especial, articulación que, desde mi posición teórica y política, funda su error genealógico más exitoso, no solo por encapsular el conocimiento dentro de una regionalización parcialmente conocida, sino por asignarle una naturaleza que no le pertenece. Al ser plenamente conscientes de ello, observamos que la constitución de su mundo ocurre en una zona de indeterminación fronteriza. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, se refiere a un espacio de indeterminación profundamente creativo que inaugura otras posibilidades de análisis, rompiendo con cualquier modalidad de esencialización o fijeza de la mirada, como ocurre en el exceso de perspectivismo.

La educación inclusiva en tanto territorio heurístico difícilmente puede ser comprendido como un territorio determinado. Su especificidad se devela a través de un espacio de gran profundidad conceptual. Sus objetos existen mediante una red objetual compuesta por diversos fenómenos de análisis que existen en una zona amplia que conecta una multiplicidad de fenómenos en puntos específicos que abren nuevas posibilidades de análisis. A este complejo proceso se conoce como principio de relaciones exteriores. Sus objetos no se encuentran en su estado final, sino, como lugares de interés particulares en la construcción del conocimiento especializado de la educación inclusiva.

Las fronteras conceptuales de la educación inclusiva son frágiles, móviles y se encuentran en un permanente estado de devenir. No perdamos de vista que el conocimiento auténtico de la educación inclusiva se construye en el pensamiento de la relación, del encuentro, en el diasporismo y en el nomadismo, en la plasticidad y en la constelación. Este es un saber que se origina en la fuerza de lo *dado-dando-se-por-dar*, esto es, un movimiento incesante.

El mundo imagético de la educación inclusiva⁶ –concepto de base dinámica– es un sintagma de análisis que quisiera desarrollar preliminarmente a objeto de explicar cómo se configuran los espacios en los que operan las imágenes de la inclusión, lo que nos permite afirmar que, estas alcanzan su nivel de existencia a través de un conjunto de contextos particulares que residen en lo más profundo del registro de la multiplicidad. El uso analítico que introduce la noción mundo imagético que incluye tanto los contenidos como las funciones que se desprenden de cada una de estas imágenes, las que inducen a usos divergentes que alteran los contenidos pre-programados a través de los que nos vinculamos a un determinado objeto de análisis. De este modo, la potencialidad subyacente en la idea de ‘mundo imagético’ refiere al conjunto de propiedades singularizantes que participan en la configuración de cada una de las imágenes que contemplan un determinado objeto de análisis a nivel estético y político, pero también, de uso y de propiedades formales de la misma.

La educación inclusiva existe a través de un gran *archipiélago imagético-visual* en el que coexiste una multiplicidad de registros y repartos de perspectivas. Es por esta razón que, desde 2020 comencé a sostener que el género académico y político indexado como educación inclusiva nos muestra su poder y sus cualidades visuales a través de la metáfora que la describe en términos de un dispositivo *meta-imagético-visual*, integrada por diversas imágenes en resistencia. Es una imagen y una epistemología visual que comparte no sólo propiedades con imágenes, sino que, con diversos problemas, tensiones ontológicas, culturales, influencias políticas, etc., un sinnúmero de puntos de análisis que entran en contacto y van formando un modo de ver la realidad.

El mundo imagético de la educación inclusiva es sinónimo de una comunidad de imágenes. Muchas de las imágenes que forman parte del espacio simbólico/sensible que construye la educación inclusiva transitan, se movilizan y flotan entre diversas comunidades imagéticas/imaginales, de ahí su complejidad. En efecto, subraya Mitchell (2018), que

[...] estas imágenes no sólo funcionan contra las comunidades en las que existieron originalmente, pero, de hecho, dejan estas

⁶ Sus imágenes entran y salen con gran facilidad de una comunidad de interpretantes a otra, se desplazan con fuerza y vigor a través de diversos problemas y fenómenos, gracias a la plasticidad que habita en lo más profundo de esta operación.

comunidades como consecuencia de usos transformados o alterados y entendimientos. Una diferencia vital entre el concepto de género, por un lado, y de comunidad e imagen, por otro, es que la primera se basa en un conjunto, características o contenidos formales que se supone residen inherentemente en la imagen, mientras que el segundo enfatiza la importancia decisiva del entorno o entorno social de la imagen (p.19).

Las imágenes de la educación inclusiva confirman su capacidad para formar parte de diversas comunidades de interpretantes y de interpretación, permitiendo reconocer la presencia de diversos patrones de migración y/o transgresiones; las que, son objeto de singulares mecanismos de osmosis cuya fuerza operante filtra y/o selecciona estratégicamente que residuos imaginales, imágenes y dispositivos imagéticos ingresarán al terreno oculto de la educación inclusiva.

Una porción significativa de las imágenes que son articuladas por este género académico no le permiten el paso a cualquier agente o imagen. Si la premisa es: la educación inclusiva es una imagen compuesta de muchas otras imágenes, entonces, el archipiélago visual que ella crea es el resultado de diversas imágenes por sobre otras, cuya orgánica no deja pasar a cualquier expresión imaginal e imagética. Siguiendo a Mitchell (2018), “se puede decir que los objetos de diferentes comunidades de imágenes tienen diferentes capacidades osmóticas” (p.11).

El problema es que, las actuales imágenes que son empleadas por lo inclusivo son incapaces de recuperar y/o contener aquello que denuncian y/o expresan. Es más, cuya maniobra induce a prácticas de asimilación con determinados contextos culturales y/o políticos que difícilmente contribuyen a destrabar los problemas de mayor envergadura que van dando vida a sus formas visuales.

A pesar de ello, ¿qué transgresiones son posibles de documentar entre sus comunidades de imágenes? Cada una de las imágenes empleadas para documentar un determinado problema de análisis, se movilizan con facilidad entre diversas zonas intersticiales del pensamiento que piensa los grandes problemas de educación inclusiva a través de una multiplicidad de centros intelectuales o proyectos de conocimiento que construyen significativamente a ensanchar su estructura de intelectual dominante.

“Además, existen diferencias en cuanto a la dirección en la que van las cosas o pueden cruzar las zonas fronterizas y su capacidad para hacerlo” (Mitchell, 2018, p.13). El problema es que la imagen de moda de la inclusión es la que se resiste para ser derrumbada. Toda la ingeniería de su fracaso cognitivo más exitoso subyace en este argumento. Además, sus imágenes nos hablan de una multiplicidad/variabilidad de objetos, lo que exige colocar en movimiento diversas perspectivas de estudio, invitándonos a desafiar algunos de sus principales supuestos, artefactos visuales y formas de visualidad.

Conclusiones

El poder de las imágenes de la educación inclusiva se juega en un espacio liminal en el que entran en contacto una multiplicidad de registros imagéticos. Lo que le interesa al estudio de las imágenes de la educación inclusiva es comprender cómo cada una de ellas puede ser teorizada, especialmente, “cómo es teorizado, en qué marco teórico se conceptualiza y estudia, y mediante qué métodos se analiza e interpreta” (Mitchell, 2018, p.20), reafirmando de este modo, la necesaria intención de alterar el conjunto de desempeños epistemológicos a través de los cuales pensamos sobre un determinado objeto exige un cambio de perspectiva ontológica, política y epistemológica.

Visto así, el estudio de las imágenes de la educación inclusiva construye otros marcos de inteligibilidad para abordar la relación entre imagen y visualidad, una que escapa a toda normatividad o fuerza definicional conocida. Si la tarea es forzar otros modos de ver entonces la propagación de marcos intelectuales es clave. No olvidemos que la educación inclusiva es una epistemología compleja y epistemología visual de base post-disciplinar. Sus reales imágenes son y hacen mucho más que ilustrar determinados problemas ligados a la opresión, la desigualdad, la identidad, etc., o bien, determinadas teorías que los explican y/o contienen.

El reto consiste en hacer un uso adecuado de sus imágenes a objeto de reducir significativamente el daño y/o la contaminación visual que experimenta este género, interrogando la naturaleza de las declaraciones visuales para observar si existe un vínculo auténtico con las demandas ontológicas de mayor alcance de este campo; ratificando de este modo que, la fuerza copulativa entre

visualidad y ontología es clave en la apertura de otro tipo de parámetros imaginales.

Lo que le interesa a la educación inclusiva es el abordaje de un régimen de sensibilidad que materialice un singular modo de representación, visibilización y emancipación consagrando un determinado discurso visual que busca desarticular los engranajes propios de la figuración, esto es, la creación de una imagen y/o un dispositivo imagético que artificialmente crea condiciones de legibilidad para significar un determinado propósito. Lo mismo sucede con la fuerza de la figuración con base de la producción de regímenes ontológicos prefabricados orientados a explicar de forma objetivista la existencia del Otro y, de este modo, sellando su devenir.

La figuración junto con el exceso de perspectivismo habita en lo más profundo de las ontologías ortopédicas. La capacidad imaginal de la educación inclusiva se juega mediante el uso activo del pensamiento, esto es, la forma en la que pensamos sobre algo. Nos encontramos en presencia de un “sistemas de imágenes que nos invita a reconocer que diferentes expresiones visuales actúan como componentes de un sistema de distribución y circulación históricamente situado y, en consecuencia, también con relaciones intermedias” (Mitchell, 2018, p.17). En el corazón imagético de lo inclusivo encontramos diversos tipos de relaciones entre fenómenos de análisis, así como, imágenes comunes o trivializadoras –conectada a través de diversos aparatos de mediación– a su núcleo duro de acuerdos ontológicos y epistemológicos.

La educación inclusiva en tanto epistemología visual se convierte en singular membrana de comunicación entre diversos registros imagéticos que operan en diversas escalas. Estamos en presencia de un espacio de indeterminación visual en el que entran en contacto diversos contenidos culturales, sociales, éticos, relacionales, existenciales, estructurales, etc. El problema es que las imágenes de la inclusión son incapaces de efectuar un conjunto de advertencias críticas sobre problemas de gran trascendencia para el mundo social y, en particular, para el mundo escolar.

Son imágenes que se prestan para permitir que silenciosamente las desigualdades y las opresiones hagan lo suyo, ahora, a través de argumentos críticamente democráticos. Necesitamos con urgencia imágenes que descentren alterativamente nuestros modos de ver y nos ofrezcan críticas

activadoras de orden contundentes sobre determinados nudos problemáticos. Un necesario punto de partida nos invita a reconocer que las imágenes de lo inclusivo como incrustadas, interconectadas y mediadas estratégicamente, nunca son objeto de neutralidad y/o pasividad. En su corazón coexiste un enredo imaginal que es necesario desatar.

Referencias

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Cereceda, M. (2018). "Sobre el reparto de lo sensible"; en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. (pp.47-58). Santiago: Doble Ciencia.
- Chow, R. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory and Comparative Work*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mitchell, W.J.T. (2018). Introduction: travelling images. Recuperado el 23 de junio de 2024 de: https://manchesteruniversitypress.co.uk/wp-content/uploads/2018/07/9781526126641_sample.pdf
- Mirzoeff, N. (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Buenos Aires: Paidós.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. [Tesis Doctoral]. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. *Revista de Investigaciones*, 21(37), 3-26.
- Rancière, J. (2018). "Estética del disenso. Entrevista con Jacques Rancière", en: Vega, F. & Rocco, V. (Eds.). *Estética del disenso. Políticas del arte en Jacques Rancière*. (pp.191-203). Santiago: Doble Ciencia.
- Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Buenos Aires: FCE.
- Rogoff, I. (1998). "Studying Visual Culture"; en: Mirzoeff, N. (Ed.). *Visual Cultural Reader*. (pp.14-26). London: Routledge.
- Santos, B.S. (2009). *Epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO/FCE.
- Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Santiago: Metales Pesados.
- Soto, A. (2022). *Imaginación material*. Santiago: Metales Pesados.
- Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 30 de octubre de 2024 de: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Wynter, S. (1995). "Tras el hombre", su última palabra: sobre el posmodernismo, Les Damnes y el principio sociogénico. Recuperado el 01 de diciembre de 2023 de: <https://monoskop.org/images/a/a6/>

CAPÍTULO 10

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA
ONTOLOGÍA ORTOPÉDICA
DISFRAZADA DE
HETEROGENEIDAD/MULTIPLICIDAD**

**INCLUSIVE EDUCATION: AN
ORTHOPEDIC ONTOLOGY DISGUISED AS
HETEROGENEITY/MULTIPLICITY**



Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
aldo.ocampo@celei.cl
ORCID: 0000-0002-6654-8269

RESUMEN

El artículo, reconoce críticamente los fundamentos ontológicos y epistémicos que sustentan la educación inclusiva contemporánea. Argumenta que, pese a su aparente defensa de la diversidad y la multiplicidad, la educación inclusiva opera bajo una “ontología ortopédica” que reproduce esquemas de pensamiento modernos-coloniales y dualistas. Esta racionalidad, heredada del humanismo clásico y la modernidad occidental, continúa oprimiendo la naturaleza humana al clasificar, jerarquizar y fijar las diferencias en términos negativos. A través de los aportes de Borsani, Ortiz y Bal, señala que el pensamiento binario y el régimen normo-céntrico de la diferencia mantienen cautiva la alteridad, impidiendo el reconocimiento pleno de los múltiples modos de existencia humana. En consecuencia, propone una educación inclusiva de carácter relacional, procesal y post-dualista, que reconozca la interconexión, complementariedad y pluralidad radical de lo humano. Esta transformación implica dismantelar las estructuras epistémico-políticas de la modernidad y abrir la educación a la comprensión profunda de la heterogeneidad ontológica como fuerza creadora y emancipadora. En conclusión, se invita a concebir la educación inclusiva como un movimiento decolonial que desarticula las ficciones de la universalidad y restituye la autenticidad existencial del ser humano en su multiplicidad de mundos posibles.

Descriptor: educación inclusiva, filosofía de la educación, epistemología, colonialismo, ontología social.

ABSTRACT

The article examines the ontological and epistemic foundations that sustain contemporary inclusive education. It argues that, despite its apparent advocacy for diversity and multiplicity, inclusive education operates under an “orthopedic ontology” that reproduces modern-colonial and dualistic patterns of thought. This rationality, inherited from classical humanism and Western modernity, continues to oppress human nature by classifying, hierarchizing, and fixing differences in negative terms. Drawing on the contributions of Borsani, Ortiz, and Bal, the author points out that binary thinking and the normocentric regime of difference keep otherness captive, preventing the full recognition of the multiple modes of human existence. Consequently, a relational, processual, and post-dualistic approach to inclusive education is proposed—one that embraces interconnection, complementarity, and the radical plurality of the human condition. This transformation requires dismantling the epistemic and political structures of modernity and opening education to a profound understanding of ontological heterogeneity as a creative and emancipatory force. In conclusion, the article invites readers to conceive inclusive education as a decolonial movement that dismantles the fictions of universality and restores the existential authenticity of human beings in their multiplicity of possible worlds.

Keywords: inclusive education; philosophy of education; epistemology; colonialism; social ontology.

Introducción. La Opresión de la Naturaleza Humana

La ciencia moderna avanzó produciendo sujetos a través de particulares procesos de subjetivación, que en palabras de Borsani (2021), corresponden a procesos de subalternización. En buena parte, tal proyecto consagró su cometido a través de la colonización de las estructuras mentales de sus agentes. Así, una porción significativa de la racionalidad de la educación inclusiva ha sido objeto de condicionamiento por parte de una ontología oprimida que emplea el discurso de la heterogeneidad y la multiplicidad siendo incapaz de desconectar las tecnologías de regulación heredadas por el esencialismo-individualismo sobre el que se erigió el proyecto modernizador, esto es, la construcción de un entramado socioeducativo bipolar y de homogenización. La regulación ontológica instituida a través de dicha articulación oprime la naturaleza humana, devaluando su potencial mediante atribuciones de orden negativas. La opresión de la naturaleza humana⁹ es el lado más oscuro sobre el que se ancla el quehacer el *mainstream* que empareja las formas condicionales –particularmente, las ontológicas y las epistemológicas– de lo especial como parte central de lo inclusivo. Esta empresa es propiedad medular de lo que conocemos como ontologías ortopédicas o discrecionales.

⁷⁷ Chile, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirigió el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI), entre marzo de 2022 a julio de 2024. Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica.

⁸ Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinaria, postdisciplinaria y paradisciplinaria. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

⁹ Operación clave en el discurso instituido por el movimiento denominado 'neurodiversidad'.

En efecto, la opresión de la naturaleza humana es parte de lo que Borsani (2021), nombra mediante el sintagma ‘herida colonial’, esto es, un sentimiento/status de inferioridad impuesto a aquellos seres humanos y/o colectividades considerados a través de su valía social, cultural, intelectual, existencial, etc., menos que humanos. Es, en este grado de inferioridad que se funda el problema ontológico de los grupos sociales, una cuestión de larga data en la filosofía analítica que nos informa cómo las diferencias al ser interpretadas en términos peyorativos o negativos condenan a una determinada persona o grupo social a habitar un espacio de subordinación a través de una carga negativa que se vincula directamente con su identidad.

El problema ontológico de los grupos sociales es altamente recurrente en las políticas educativas y/o declaraciones institucionales-estatales a favor de la inclusión. Ahora bien, la opresión de la naturaleza humana se suscita mediante el reconocimiento que existen grupos humanos que no pueden ser interpretados en términos plenamente humanos dadas sus condiciones existenciales y/o ontológicas, las que, no encajan en los criterios instituidos por el esquema ontológico por excelencia de Occidente: el *humanismo clásico*. Un atributo significativo de resituar en esta discusión es el efecto que ha desempeñado la exterioridad ontológica.

Gracias al grupo modernidad-colonialidad hemos aprendido que la exterioridad ontológica producida por la modernidad se constituye en un espacio imaginal que alberga a una amplitud de expresiones de lo humano oprimidas en su naturaleza existencial, constituyéndose a partir de sujetos racializados, sexualizados, oprimidos y violentados en sus unidades de legibilidad o, en palabras sencillas, en la autenticidad del material que define su existencia. La tensión se suscita en un peculiar doble vínculo cuando reconocemos que cada una de las figuraciones de lo humano relegadas a dicha espacialidad solo existen a imagen y semejanza de los proyectos imperiales/coloniales. Por fuera, no hay nada de realidad.

Tal efecto de ficcionalización es digno de analizar en el marco de las demandas de la educación inclusiva, especialmente, en el encuentro con sus fuerzas de singularización ontológicas. Esta es otra deuda pendiente de esta circunscripción intelectual.

De acuerdo con esto, la educación inclusiva que más conocemos y practicamos opera y vivifica su fuerza a través de una epistemología y ontología reprimida que niega la racionalidad sobre la que se justifican los reales criterios de autenticidad existencial de cada fuerza de singularización humana. Tal llamamiento hace mucho más que reposicionar la herencia de los conocimientos subalternos o de grupos construidos al margen de la historia, sino, en someter a escrutinio crítico y, con ello, adoptar una posición de distancia crítica al examinar los criterios que definen la experiencia humana de tales grupos que, sea dicho de paso, no son más que artificiales.

No confundamos la artificialidad con objetivismo. La educación inclusiva más practicada y estudiada a nivel global es heredada de un singular mecanismo de opresión de la naturaleza humana, no porque exclusivamente enfatice en defectos, trastornos y/o discapacidades, sino, porque promueve un esquema de pensabilidad que ha sido incapaz de leer la profundidad existencial de lo humano.

El epistémico reprimido retorna contradictoriamente a través de la inclusión en tiempos donde los intereses académicos y las discusiones políticas y/o culturales se impregnan del legado anti-humanista que desempeña un papel preponderante en el post-estructuralismo y en el movimiento post-crítico de lo educativo. Tanto el epistémico como el ontológico reprimido retorna ahora empoderado a través de un discurso que nos invita a pensar y a jugar los futuros de la educación.

¿A qué nos invita realmente la educación inclusiva? En primer lugar, es una invitación abierta a pensar profundamente en torno a la existencia humana, pero, asimismo, se abre al encuentro con una multiplicidad de modos de lo humano, lo que exige que aprendamos a acceder al auténtico material de comprensión existencial del Otro. La represión de la naturaleza humana se encuentra constituida en la racionalidad que profesa la intramodernidad, permitiéndonos ser conscientes cómo “la intramodernidad se erige en la conciencia de nuestra inconsciencia, es decir, en la conciencia de nuestra humanidad y en la conciencia de nuestra inhumanidad” (Ortiz, 2014, s.p.).

El problema es que, la educación inclusiva en vez de erradicar y/o transformar la condición de minusvalía ontológica (Borsani, 2021), ha contribuido a su extensión y legitimación. ¿Son todos los grupos sociales y/o

colectividades identificados como parte de lo inclusivo como epistémico reprimido? Su respuesta queda sujeta al dispositivo de enmarcamiento epistémico-político que empleemos para disputar su código de legibilidad.

Si trasladamos la premisa que ilumina el argumento a favor del epistémico reprimido se observa que la producción del conocimiento con la que este campo ha contribuido, se ampara en torno a un efecto mono-mental. Una porción significativa del régimen normo-céntrico de la diferencia o especial-céntrico se construye en esta dirección, una que clasifica, jerarquiza y otorga posiciones diferenciales a diversas expresiones de lo humano. Esta es la base de lo que Bal (2021) denomina ‘imaginación binaria’. Esta operación en palabras de Borsani (2021), “divide al mundo en pares opositivos excluyentes, pensamiento binario propio de la episteme moderna” (p.244).

Así, el régimen normo-céntrico de la diferencia funda su actividad en torno al aprendizaje de esencias, de propiedades intrínsecas inmutables, las que son encubiertas por declaraciones a favor de la heterogeneidad, una que es empleada por el esencialismo para mantener cautiva la fuerza alterativa de la multiplicidad. Las diferencias son de este modo concebidas en términos de fijeza inmutables por medio de su atribución negativa.

Una dimensión constitutiva de la ontología de la educación inclusiva se funda en lo que Borsani (2021) nombra bajo la expresión ‘pensamiento opositivo’, lo que aún continúa confirmando la fuerza del designio moderno. El sustento epistémico-político de dicha ontología es inaceptable e incluso, contraproducente ante las demandas que asume la inclusión en tanto comprensión de la multiplicidad de modos existenciales de lo humano y sus modalidades de variabilidad. Lo que la educación inclusiva no ha sabido resolver es su sustento epistémico-político, no sólo porque devalúa sistemáticamente a otras epistemes, sino, porque es incapaz de develar cuál/es es/son dicho/s supuesto/s epistémico-político/s que ella encarnaría. Una de sus tareas críticas consiste en ampliar nuestro horizonte intelectual e interpretativo.

Finalmente, quisiera sostener que, la educación inclusiva se enfrenta no solo a la desarticulación de la mente universal, sino que, ante todo, a la espinosa tarea de interrogar quién es el sujeto que produce/crea el conocimiento de este género académico y movimiento político. Es más, la educación inclusiva a

través de su discurso jurídico ratifica la supremacía del yo a través de la adscripción del sujeto de derechos, mientras que lo comunal es un atributo relegado exclusivamente a grupos subalternos.

Al interrogarse la educación inclusiva por la profundidad de la existencia humana ella asume el llamamiento de comprender cómo la alteridad puede expresar su diferencia radial. El fundamento ontológico que ella profesa es de orden relacional, lo que quiere decir que, todo cuanto existe en la interexistencia o en el reconocimiento que todo cuanto existe se encuentra conectado. A pesar que la noción de ‘diferencia’ sea una constante permanente en la designación programática de lo inclusivo, esta ha estado subyugada a un *corpus* de atribuciones negativas que son indicativas de un efecto de diferenciación y diferencialismo social y educativo sistemático. De este modo, el componente diferencial de cada unidad existencial de lo humano es objeto de tergiversaciones prolongadas a través del conector indexado como colonialidad.

El fundamento ontológico que profesa la educación inclusiva se sostiene a través de un conjunto de interconexiones pluriversales invitándonos a otros derroteros epistémicos y políticos por fuera y más allá de las regulaciones habituales imputadas por la modernidad en tanto dispositivo de creación de narrativas y mapas abstractos del desarrollo destinados a oprimir la naturaleza humana de diversos grupos cuyos patrones de regulación existencial escapan a las imputaciones del canon ontológico occidental: el humanismo clásico.

Así, la modernidad en tanto dispositivo de producción de registros existenciales ha instituido diversas modalidades de universalización del sujeto educativo, situándolo exclusivamente en espacio de artificialidad, negligencia y oposición. En contraste, el programa ontológico de la educación inclusiva se compromete a comprender la radicalidad de mundos que convergen en su corazón. Su programa ontológico asume como una de sus tareas más relevantes crear modalidades de acceso a la autenticidad del material existencial sobre la que se construye la diferencia radical del ser, cuya precisión analítica se sostiene en el movimiento que produce la heterogeneidad radical.

Otro nudo de tensión que enfrenta el estudio ontológico de la educación inclusiva nos informa acerca de los sistemas de enmarcamiento cuya trama analítica se juega a través de una dimensión simbólica, una trama de significaciones y de un universo interpretativo que obtura la mirada a través de

un régimen de sensibilidad ortopédico. La educación inclusiva se propone recomponer dichas tramas de significación. La multiplicidad en tanto fuerza interpretativa exige tal cuestión despliegue una fuerza opositiva a la demarcación de la modernidad cuya consagración se expresa a través de un mundo uno, demarcando una escisión entre naturaleza humana incomprendida/oprimida en su plenitud y una experiencia educativa que no sabido acceder a la complejidad que imputa la multiplicidad de registros existenciales de lo humano, incluso, muchos de ellos, oprimidos. Así, se instala un orden epistémico-político propiedad del dualismo.

La experiencia educativa de lo inclusivo no es la experiencia y ni tampoco la resucitación de un efecto ontologizador de carácter ortopédico centrado en defectos, patologías, diagnósticos clínicos que son convertidos en explicaciones sociales que sellan el destino del Otro. Esta es la orgánica de los regímenes ontológicos pre-fabricados (Ocampo, 2024). Esta epistemología monumental se caracteriza por la fijeza y el encapsulamiento del saber. La educación inclusiva es el esfuerzo sistemático y creativo de entrelazar una multiplicidad de mundos desconocidos que conviven día a día en una dimensión relacional y escalar en la sociedad como en la estructura educativa.

Ella reconoce que el ser humano nunca existe en tanto entidad preexistente, sino que, sólo existen a través de complejos vínculos cuya fertilidad se abona a través de la interrelación, la complementariedad y la multiplicidad. Todo ello, permite sostener que, la ontología de la educación inclusiva es de carácter relacional, procesal y post-dualista. A través de cada uno de estos posicionamientos se deshace la ficción de los pares de oposición que se desprenden del esquema intelectual dominante de Occidente: la imaginación binaria.

Las bases ontológicas de la educación inclusiva fracturan “la alianza entre lo monumental/monomental, en la que subyace la concepción de solo “un” mundo y “una” clasificatoria y “un” ordenamiento de los seres existentes” (Borsani, 2021, p.259). La monomentalidad es consecuencia directa de la miopía epistemológica de la modernidad introducida en el contextualismo epistémico de la educación inclusiva a través de la imposición del modelo epistémico-didáctico de la educación especial. La educación inclusiva es un

viraje hacia mundos otros, desconocidos, que alteran las regulaciones normativas de lo humano.

Claves, Virajes

En el llamamiento mismo a favor de aprender a ‘devenir otro’ no sólo subyace la capacidad para des-oprimir nuestra naturaleza humana, sino, de esforzarnos por encontrar mecanismos de accesibilidad para acceder al material existencial auténtico del Otro. ‘Devenir otro’ no sólo es la comprensión de las fuerzas de singularización que porta cada entidad humana, es una invitación a la recomposición de los modos existenciales de lo humano; una tarea de orden contingente, polémica, interseccional e inconmensurada. Con estos propósitos en mente, me atrevo a sostener que, la educación inclusiva se propone superar la naturalización de múltiples colectivos de seres humanos oprimidos a través del canon proporcionado por el Humanismo clásico, una articulación que constituye la base de la opresión de la naturaleza humana o el daño a la individuación.

La educación inclusiva no sólo exige de la creación de conceptos que nos permitan leer e intervenir el presente, sin antes, asumir que la recomposición y/o re-significación de las unidades interpretativas de la diferencia no sólo se sostiene en el acto de desplegar diversas operaciones conceptuales. Se necesita aprender a repensar la estructura corporizada de la subjetividad humana. Gracias al sintagma ‘multiplicidad de singularidades’ o ‘singularidades múltiples’ (Ocampo, 2021), reconocemos que el sujeto de la inclusión es uno de carácter no-unitario y desnaturalizado. Esta es la base de la inmanencia radical sobre la que Braidotti (2006), fundará su propuesta de nomadismo filosófico. En este entramado el sujeto se convierte en multi-expresivo.

Ahora bien, quisiera insistir sobre la necesaria urgencia que enfrenta la educación inclusiva para desprogramar de su corazón ontológico el legado y la incidencia de la ontología ortopédica o discrecional, producto que, nos conduce a un entendimiento sobre la diferencia cuyo aparato de naturalización es cómplice y sirve a la articulación del capitalismo avanzado, en el que la subyugación y la diferenciación de la diferencia compensa tales propósitos. Se trata entonces, de ser conscientes que la denuncia sobre la que opera el

argumento que reconoce la sexualización, la racialización y/o la opresión es, hasta cierto punto funcional al proyecto del capitalismo avanzado. Si la tarea es superar la naturalización de la diferencia humana en tanto opresión de la multiplicidad de modos existenciales de lo humano, es, también, el deseo de encarnar una crítica consciente al antropocentrismo. Así, la educación inclusiva se dispone para examinar las configuraciones ontológicas más profundas de grupos signados como inhumanos. Se trata de superar el efecto de deshumanización de la naturaleza humana a objeto de evitar que cualquier efecto de artificialidad sobre la vida, la existencia y la contingencia humana pueda proliferar con fuerza. La artificialidad es la base de las ontologías ortopédicas o discretas, esta modalidad es la que estructura el corazón ontológico de la educación especial.

Desde otro punto de vista, la ontología de la educación inclusiva encarna una posición hegemónica de sujeto educativo. Es más, este campo académico y movimiento político ha de examinar cautelosamente los ejes de articulación del problema del deterioro de la individuación, esto es lo sobre lo que ella trabaja y, en especial, a lo que se compromete a responder. No obstante, se observan débiles, por no decir, precarias respuestas ante este dilema. Este problema se encuentra asociado al deterioro de dichas categorías, entre las que se identifican nociones tales como, discapacidad, sexo, género, raza, clase, opresiones, etc. Cada una de estas expresiones se encuentran atravesadas por diversas formas de (inter)contaminación analíticas-metodológicas.

Una de las tareas críticas que se propone la educación inclusiva en su atributo transformador es consolidar un esquema de co-existencia de carácter solidario a objeto de albergar a múltiples modos existenciales de lo humano que producto del deterioro de la individuación han sido oprimidos en su naturaleza humana, garantizando de este modo, que todos los seres humanos sean iguales entre sí a nivel político, en detrimento de aquellos que son más iguales que otros. La educación inclusiva necesita una cartografía posiciones móviles, transitivas, integradas y corporizadas.

Para ello, es necesario reconocer “un vínculo estructural transversal en la posición de estos sujetos no humanos corporizados que anteriormente se conocían como los “otros” del sujeto humanista” (Braidotti, 2006, p.145). Las formas de lo humano que han sido históricamente otrificadas han sido objeto

de un entendimiento que adopta una función peyorativa para significar el sentido más profundo de la diferencia –base del problema ontológico de los grupos sociales–, prerrogativa clásica de las Otras formas de humanidad, una que se suele enunciar a través de la prefijación “in-”. La diferencia peyorativa es el núcleo de articulación de las ontologías discrecionales, normativas u ortopédicas cuya empresa se afianza a través de la anomalía y la anormalidad. La educación inclusiva hace mucho más que trabajar con cuerpos desechados y subyugados que cristalizan un peculiar efecto de figuración sobre determinadas existencias.

La figuración puede ser explicada en tanto acto de completud que tiene como propósito ficcionalizar las posibilidades reales de cada ser humano. También, puede ser leída en términos de una creación ontológica inventada y transferida a un determinado grupo sellando su devenir existencial. Hablamos así, que la figuración es parte de un régimen ontológico pre-fabricado. Para que esta empresa pueda ser desarticulada es necesario pensar cómo transgredir las categorías a través de las que se funda el deterioro de la individuación, lo que se convierte, además, en un llamamiento para emancipar el conjunto de narrativas edípicas que las sostienen y garantizan su vigencia. En efecto, “la práctica del *como sí* también puede enfocarse como un modo de personificación, es decir, de representación fetichista. Este proceso consiste en reconocer y negar simultáneamente ciertos atributos o experiencias” (Braidotti, 2009, p.33).

Desde otro ángulo de visión, el poder de la figuración puede constituirse en una salida alterativa sobre las imputaciones universales del sujeto, en palabras de Braidotti (2009), es el afianzamiento de una subjetividad alternativa que nos invita a “elaborar versiones alternativas a fin de aprender a pensar de un modo diferente en relación con el sujeto, a fin de inventar nuevos marcos de organización, nuevas imágenes, nuevas formas de pensamiento. Todo esto implica un movimiento que vaya más allá de las imposiciones conceptuales dualistas y los hábitos perversamente monológicos” (Braidotti, 2009, p.26) del pensamiento Occidental. La educación inclusiva reclama un cambio sobre los fundamentos ontológicos de la singularidad, la subjetividad y la corporización, lo que sugiere una nueva representación del sujeto.

Producir No-Existencias, Deshacer El Poder de la Figuración

El sintagma 'no-existente' es una elaboración heredera del pensamiento de Jacques Derrida, o, también nombrado como una presencia-ausente, mientras que, en el pensamiento de Franz Fanon, es denominada como zona del no-ser, un espacio que, en palabras de Grosfoguel (2006), es descrito en términos de una unidad relacional de orden multiposicional e interseccional, en la que cualquier forma de opresión, dominación, segregación, violencia y/o deshumanización se lleva a su máximo esplendor.

Esta, será una de las denuncias de mayor alcance e, incluso, de orden fundacional en el estudio de los problemas del Sur Global, un espacio geopolítico de empobrecimiento existencial y castración de la consciencia. La producción de no existencias está en la base de lo que conocemos como régimen normo-céntrico de la diferencia y, en particular, del problema ontológico de los grupos sociales, cuya génesis forma parte de la ingeniería del pensamiento abismal caracterizado por una razón indolente.

Las formas de lo humano que han sido negadas en su plena existencia, nos muestran cómo a través de su material de compresión existencial han sido menospreciadas, devaluadas y negadas por el *logos*, un código de interpretación que todo lo satura. Por tanto, la diferencia ha sido constitutiva de un código que no encaja, ni se somete ni se adecua a las determinantes del *logos* occidental, producto de los engranejes de la monocultura reinante en Occidente, dando paso a la figuración como principal recurso explicativo sobre el material ontológico del Otro.

La figuración constituye una actividad estratégica de orden inventiva que captura la experiencia existencial de grupos construidos al margen de la historia, sellando su devenir a través de un régimen ontológico pre-fabricado. La figuración es una táctica de invención y/o producción sobre la existencia del Otro. De este modo, la existencia queda atrapada en un código ontológico que no le pertenece.

La monocultura desempeña un papel determinante en la naturalización de las diferencias y, por consiguiente, participa en la determinación del

problema ontológico de los grupos sociales, en este, la diferencia es concebida en términos de negatividad, confirmando diversos mecanismos de clasificación, jerarquización, oprime y polariza. La diferencia en el problema ontológico de los grupos sociales se expresa confirmando un atributo negativo que inferioriza a un determinado individuo y a un grupo social, siendo objeto de múltiples procesos de diferenciación y diferencialismo social.

La monocultura es el corazón de la clasificación social que inferioriza a múltiples colectividades. La zona del no-ser o del no-existente es un espacio por antonomasia gobernado por clasificaciones jerárquicas. Estas son formas de existencias que nacen condenadas al descredito social, puesto que, son insuperablemente inferiores, cuyo material de comprensión ontológica difícilmente puede constituir una alternativa creíble ante la imagen y semejanza del régimen imputado por el canon del Humanismo clásico, sobre el que se erige tal aparato de sensibilidad que divide el mundo. En efecto, “las realidades o entidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global” (Santos, 2009, p.113). Todo ello, confirma una acción colonizada

La producción de no-existencias es la producción de alteridades minusvalorada, sin agencia y/o potencia. En el estudio y/o comprensión de la diferencia en el régimen imaginal y ontológico *mainstream* de lo inclusivo, cuya política es heredera de la matriz de individualismos-esencialismos, se encuentra controlada por diversas herramientas hermenéuticas encargadas de sujetar la multiplicidad a través de la fuerza del individualismo. Este régimen confirma, al decir, de Rancière (2019), la supremacía de una sensibilidad profundamente desconectada de la heterogeneidad.

Si nuestro propósito como practicantes críticos e informados del género indexado como educación inclusiva es, subvertir la matriz de producción sobre la que se erige el problema ontológico de los grupos sociales y engendrar nuevas relaciones sociales. Debemos ser conscientes de la presencia de un régimen de sensibilidad que sanciona cada una de estas tensiones. La educación inclusiva, tal como la entiendo, crea una nueva configuración de lo sensible, es una invitación para reconfigurar el tejido de la experiencia sensible, convirtiéndose así, en una estrategia para las estructuras para “transformar la superficie de las

apariencias sensibles en un nuevo *sensorium* que es el espejo de su propia actividad” (Rancière, 2019, p.155). El problema de la miopía que plantea la producción de las no-existencias adhiere a la comprensión de un reparto de lo sensible, sin ningún punto de heterogeneidad” (Rancière, 2019, p.163). La educación inclusiva no sólo es una estrategia para pensar los futuros de la educación, sino, para salvar lo sensible heterogéneo. Es, por esta razón, que disfruto entendiendo la fuerza potencial de lo inclusivo a través de un nuevo *sensorium*.

Tabla 1. Características centrales de una ontología discreta versus una ontología relacional en el nuevo contextualismo de la educación inclusiva.

Ontología discreta	Ontología relacional
<ul style="list-style-type: none"> • Ontología monomental. • Hermenéutica monotópica. • Ontología y epistemología canónica y totalizante. • Expresión cerrada de lo humano. • Es la composición de un único mundo como diseño ontológico cuya eficacia se consagra a través de una ideología jerárquica y clasificatoria para explicar la naturaleza de los seres humanos. • Ordena la existencia de los seres humanos a través de parámetros de clasificación y/o producción social. • Es la base de la modernidad concebida en tanto complejo de homogenización social y dispositivo biopolítico. • Como expresión modernista y, particularmente, intramoderna, nos revela su poder a través de la objetivación del Otro y, por consiguiente, la subordinación de 	<ul style="list-style-type: none"> • Ontología multiversal. • Hermenéutica pluritópica. • Expresión abierta de lo humano. • Ontología de la interexistencia. • Está centrada en la multiplicidad. • Reconoce la presencia de múltiples formas existenciales de lo humano en tanto atributo central regulado por el principio de variabilidad humana. • La multiplicidad es, por definición, el código ontológico de la educación inclusiva y, también, epistemológico, pues, de su centro crítico emergen sus principales categorías de análisis. • Esta ontología trabaja con gran proximidad en torno a los planteamientos de una ontología procesal, la que, sostiene que, todo cuanto existe se encuentra interconectado.

<p>grupos que no coinciden con los códigos definidos por el canon proporcionado por el Humanismo clásico, son considerados como existencias no plenamente humanas, anormales, raras, excéntricas, etc., inaugurándose, de este modo, una concepción en la que la diferencia es subyugada y convertida en una fuerza de la exterioridad ontológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta es una ontología centrada en lo discreto, en lo objetivo, en lo construido a través del esencialismo y la normatividad. • Está centrada en la disyunción, en la carencia, en la falla, en la patología, en la anormalidad. Es una racionalidad atravesada por la defectología. En ella, cada forma de lo humano es socialmente producida por la ideología de la anormalidad. Confirma una coincidencia significativa con las grandes narrativas empleadas para describir la experiencia de grupos construidos al margen de la historia. • Está fuertemente centrada en el esencialismo y en el individualismo. • Las ontologías discretas profesan una concepción negativa y especular sobre la multiplicidad de registros de lo humano, reforzando la presencia de un sujeto único, universal y estable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone una concepción de mundo compuesto por muchos otros mundos, en rechazo de la idea modernista de un sólo mundo. • Cada entidad o forma existencial de lo humano existe en su propio registro ontológico, esto es, no está sujeta a relaciones preexistentes que las constituyen. • Sus principios de funcionamiento son la interrelación, la complementariedad y la interexistencia. • Consolida un espacio pedagógico, político y cultural compuesto por entidades diversas, las que, se encuentra interconectadas. • En palabras de Borsani (2020), este tipo de ontología crea un dispositivo alter-contra-epistemológica, las que se resisten a la ubicación de determinadas formas de lo humano en cánones imputados por lo natural. • Legítima otros mundos y otras epistemologías y, por consiguiente, sus respectivas modalidades de interpretación. • Documenta una multiplicidad de luchas que pueden ser vistas como luchas ontológicas. • Esta es una ontología postdualista. • Esta es la articulación ontológica de la multiplicidad de singularidades, un diagrama transitivo y alterativo de la experiencia educativa.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Esta es la ontología del régimen normo-céntrico de la diferencia y del régimen especial-céntrico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva surgen de la multiplicidad.
---	---

Fuente: Ocampo, 2024.

Conclusiones. Un Vínculo Estructuralmente Erróneo

El estudio ontológico de la educación inclusiva no sólo exige que reconozcamos las fuerzas de singularización subyacente en la multiplicidad de modos existenciales de lo humano, sino, de aprender a leer las articulaciones que se suscitan a partir del vínculo estructural entre los Otros de la modernidad, aquellos que mantienen un vínculo estrecho entre sí producto de portar una concepción peyorativa sobre la diferencia confirmando una unidad densa y compleja entre los sujetos objetos de la exterioridad, los sujetos travesado por alguna anomalía o anormalidad y las mujeres, preferentemente, cada uno de ellos se encuentran estructuralmente próximos al *zoé*.

Es por medio de dicho entrelazamiento que la fuerza de la diferenciación y del diferencialismo hace lo suyo, particularmente, les obliga a compartir un estatus de segunda clase, exponiéndolos a diversos escenarios de marginación social, cultural y educativa, por ejemplo. Hasta aquí, es posible sostener que, los sujetos otrificados en el discurso tradicional de la educación inclusiva se convierten en meros objetos de intercambio.

¿Cómo dar lugar a la alteridad radical del Otro en el discurso que profesa este género académico atendiendo a sus reales problemáticas epistemológicas, ontológicas y metodológicas? Una potencial clave reside en el reconocimiento de nuestra humanidad compartida, lo que Wynter (1995) nombra usando la expresión en latín, *‘propter nos’*, un nosotros compartido; invitación que se distancia del desgaste retórico que imputa la retórica de la dignidad humana (Braidotti, 2009), cuya centralidad en el *mainstream* discursivo de lo inclusivo. La reconfiguración ontológica que asume esta circunscripción intelectual “nos invita a superar el antropocentrismo y trata de ver el mundo en una perspectiva completamente diferente que no suponga la existencia de una naturaleza pasiva ni de una consciencia que debe ser, por definición, humana” (Braidotti, 2009, p.151).

La educación inclusiva es una invitación a destruir el *corpus* clásico de distinciones metafísicas que establecen la acción jerárquica sobre la que opera el deterioro de la individuación del yo y, por consiguiente, la proliferación de toda forma de opresión de la naturaleza humana. Ésta, sólo acontece mediante un presupuesto moral y onto-epistemológico. El ideal a favor del individualismo liberal es otro atributo que debe ser removido sí, nuestro deseo es, alterar los engranajes de definición del régimen existencial de la diferencia. Gracias al individualismo liberal es que se acoge una única forma existencial como legítima condenando a la marginación y exclusión diferencial de múltiples otros grupos humanos. Este llamado de atención es un cuestionamiento transgresor a la institucionalización ética de la modernidad.

Referencias

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Borsani, M. E. (2021). *Rutas decoloniales*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Braidotti, R. (2006). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas. *Revista Educação (UFSM)*, 46 (1), 1-22.
- Ocampo, A. (2024). Desfigurar la inclusión, fracturar lo sensible. Recuperado el 08 de octubre de 2024 de: <https://www.lemondediplomatique.cl/desfigurar-la-inclusion-fracturar-lo-sensible-por-aldo-ocampo-gonzalez.html>
- Ortiz, A. (2014). Modernidad, Posmodernidad, Intramodernidad. Recuperado el 20 de septiembre de 2024 de: https://www.religiondigital.org/fratria/Modernidad-Posmodernidad-Intramodernidad_7_1539216073.html
- Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Buenos Aires: FCE.
- Santos, B.S. (2009). *Epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO/FCE.
- Wynter, S. (1995). Tras el hombre", su última palabra: sobre el posmodernismo, Les Damnes y el principio sociogénico. Recuperado el 01 de diciembre de 2023 de: <https://monoskop.org/images/a/a6/>

CAPÍTULO 11

**EDUCACIÓN BLEND Y LAS
COMPETENCIAS HUMANIZADAS
DIGITALIZADAS: ACTUALIZACIÓN DEL
EJE TIC DE LA UPEL**

**BLENDED EDUCATION AND
HUMANIZED DIGITAL COMPETENCES:
UPDATING THE ICT AXIS OF UPEL**



Mariangela del Carmen Hernández Echeverría
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela
marianhernandez@gmail.com
ORCID: 0009-0003-7311-8229

RESUMEN

La formación docente en universidades enfrenta retos significativos debido a la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza, especialmente en la educación superior. Este estudio propone actualizar el contenido del eje TIC en el Diseño Curricular 2015 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, integrando la educación Blend y competencias humanizadas digitalizadas. Se clasifica como investigación documental, apoyándose en una revisión exhaustiva de literatura y entrevistas sobre el uso de tecnología educativa en el contexto post-pandemia. Se destaca la importancia de competencias como la honestidad intelectual, la afectividad digital y el diálogo comunitario, esenciales para prácticas educativas efectivas. El papel de los docentes es crucial en estos cambios educativos, ya que su comprensión de las nuevas tecnologías y su enfoque holístico impactan directamente en el rendimiento estudiantil y enriquecen las experiencias de aprendizaje facilitadas por las TIC, superando las metodologías tradicionales.

Descriptores: Competencia, Educación Blend, Docentes en Formación Inicial, TAC, TIC.

ABSTRACT

Teacher training in universities faces significant challenges due to the incorporation of digital technologies in education, particularly in higher education. This study proposes updating the ICT axis content of the 2015 Curriculum Design at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) by integrating Blended Education and humanized digital competencies. It is classified as documentary research, supported by an extensive literature review and interviews on the use of educational technology in the post-pandemic context. The study highlights the importance of competencies such as intellectual honesty, digital affectivity, and community dialogue, which are essential for effective educational practices. The role of teachers is crucial in these educational transformations, as their understanding of new technologies and holistic approaches directly impact student performance and enrich learning experiences facilitated by ICT, thus overcoming traditional methodologies.

Keywords: competence; blended education; preservice teachers; TAC; ICT.

Introducción

Existimos en una era de profundas transformaciones tecnológicas que alteran significativamente las relaciones humanas. La tecnología digital se ha infiltrado en todas las áreas de actividad y su incorporación en el ámbito educativo representa un desafío crucial, especialmente en el contexto universitario. En la actualidad, se ha evidenciado que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) proponen un paradigma educativo completamente nuevo, que ofrece múltiples ventajas derivadas de la amplia variedad de herramientas tecnológicas disponibles para el mundo educativo.

En este sentido, los sistemas de formación inicial del docente enfrentan la imperiosa necesidad de evolucionar desde un modelo educativo unidireccional y tradicional hacia un sistema educativo abierto. Este nuevo enfoque debe preparar al estudiante universitario para desempeñarse en entornos laborales complejos, brindándole una formación profesional en el ámbito educativo que le permita actualizar continuamente una parte esencial de sus conocimientos y habilidades, así como adquirir nuevas competencias alineadas con las exigencias contemporáneas. Para lograrlo, es fundamental que las instituciones de formación profesional se adapten a los avances tecnológicos actuales, incorporando las competencias digitales desde el inicio de la formación del futuro docente.

Al respecto, en la voz crítica de la ecología de medios propuesta por Fidler (1998) denominada como *mediamorfosis*, para comprender que las formas nuevas no sustituyen a las anteriores, sino que las hacen evolucionar para adaptarse y sobrevivir a partir de la convergencia cultural, entre el uso de los medios de contenidos tanto de distribución tecnológicos con los didácticos humanizados por el docente. Ello, propicia el desarrollar funciones pedagógicas que conexas afectiva y efectivamente las prácticas sociales educativas, asociadas a esa tecnología a través de la cual accedemos los docentes al contenido, para humanizarlo en conocimiento aprehensivo ciudadano en los estudiantes.

Entonces surgen las incertidumbres ¿cuál es el panorama actual de la *mediamorfosis* acontecida en la sociedad digitalizada deshumanizada? ¿Cuáles son esas competencias humanizadas que deben estar anidadas a las digitalizadas? ¿Cómo generar contenidos académicos de aprendizaje a partir de

los avances tecnológicos coherentes con lo ameritado por la sociedad del conocimiento y la ciudadanía humanizada? ¿Cómo construir una formación inicial docente a partir de una visión ciudadana digitalizada humanizada?

Con base en las premisas expuestas, el presente estudio tuvo como objetivo desarrollar una aproximación teórica para la actualización de los contenidos esenciales del eje de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Diseño Curricular 2015 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Esta actualización se enmarca dentro de la perspectiva de la educación Blend y las competencias humanizadas digitalizadas. Para ello, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los planteamientos recientes sobre las tendencias tecnológicas actuales y sus implicaciones en la formación ciudadana del futuro docente.

Asimismo, se contrastó las tendencias tecnológicas actuales con el propósito de incorporar nuevas metodologías de enseñanza, planificación y evaluación en la formación inicial del docente. Es fundamental considerar que el nuevo rol del educador exige una formación continua en alfabetización tecnológica, que integre las competencias didácticas y disciplinares existentes con las competencias tecnológicas emergentes. Este enfoque integral se espera que contribuya significativamente a la mejora sustancial del proceso educativo.

Mediamorfosis Cultural Digitalizada o Deshumanizada

Las dinámicas sociales en la historia reciente de la humanidad, particularmente desde el advenimiento de la era industrial, han propiciado una reconfiguración del papel del conocimiento en la sociedad. En este contexto de profundas transformaciones tecnológicas, que modifican radicalmente las relaciones interpersonales, la tecnología digital se ha integrado en todas las esferas de la actividad humana, contribuyendo significativamente a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

Asimismo, el surgimiento del internet y la proliferación de información han revelado nuevas modalidades de acceso a la información y a la comunicación, lo que ha llevado a los sistemas sociales y educativos a confrontar la imperiosa necesidad de una transformación profunda. Esta evolución demanda un desplazamiento desde un modelo educativo unidireccional y tradicional hacia un sistema educativo más abierto e inclusivo.

Como resultado, ha emergido la sociedad de la información, en la cual se sostiene que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) proponen un paradigma educativo completamente renovado. Este nuevo paradigma ofrece ventajas significativas derivadas de la amplia variedad de herramientas tecnológicas disponibles para el ámbito formativo.

En este respecto, Alfonso (2016), señala que “la sociedad de la información se distingue por la importancia social que le concede a la comunicación y a la información en la sociedad, la cual ha estado caracterizada por la vertiginosa evolución tecnológica y por el incremento exponencial de información” (p.236), involucrando en este proceso las relaciones sociales, económicas y culturales y permitiendo la incorporación de diferentes técnicas didácticas mediadas por las TIC.

Este auge tecnológico supone una transformación en numerosos contextos conjuntamente con el educativo, el familiar, social, cultural y político. Al respecto Fuentes (2007), señala que el uso de las TIC, ofrece al docente recursos didácticos para el aprendizaje de contenidos específicos y se convierte en una gran fuente de información y formación para el profesorado, adquiriendo por medio de estas, nuevas competencias coherentes con las exigencias actuales y avanzando dentro de la sociedad del conocimiento.

En cuanto a esta sociedad, Alfonso (2016) afirma que “la sociedad del conocimiento, entre varias alternativas, se puede caracterizar como aquella que cuenta con las capacidades para convertir el conocimiento en herramienta central para su propio beneficio” (p.238). Por ello, los cambios sociales, científicos y tecnológicos que se suceden simultáneamente en la sociedad del conocimiento, demandan la incorporación continua y sistemática de elementos estratégicos, metodológicos y técnicos, para garantizar niveles de excelencia en la educación.

Ahora bien, ¿cuál es el panorama educativo actual de la mediamorfosis acontecida en la sociedad digitalizada deshumanizada? El primer panorama descrito fue a raíz de la llegada y propagación del COVID-19, en el que se produjo el cierre de las escuelas y universidades. La pandemia interrumpió las clases presenciales en todos los niveles con el fin de proteger la salud pública, forzando a que los estudiantes desde primaria hasta universidad abandonaran las clases presenciales a causa del impacto económico y de la crisis sanitaria. El

Secretario General de las Naciones Unidas (ONU) Antonio Guterres, en una entrevista realizada en el año 2020, sobre las políticas, la Educación y el Covid 19 señaló que “nos enfrentamos a una catástrofe generacional que podría desperdiciar un potencial humano incalculable, minar décadas de progreso y exacerbar las desigualdades arraigadas” todo esto causado por las precarias condiciones de acceso a internet y herramientas tecnológicas para el fácil manejo clases a distancia.

El cierre obligatorio de los espacios educativos condujo a que los docentes cambiaran sus clases presenciales a una modalidad en línea, llevando a la población estudiantil a realizar sus actividades educativas desde casa y evidenciando en miles de situaciones las frágiles competencias tecnológicas de los docentes. Señala Educom, (2021), “la pandemia de COVID-19 se ha evidenciado más que nunca la necesidad de avanzar hacia nuevas maneras de educar” (p.5), destacando la importancia de la conexión a la red digital de los estudiantes y que, acompañado del ejercicio docente, padres y cuidadores en el proceso educativo, se garantice un proceso de aprendizaje individual e integral que no deje a ningún estudiante fuera del sistema educativo.

Como consecuencia, la crisis sanitaria global provocada por el virus COVID-19 indujo un cambio disruptivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, impulsando la incorporación ineludible de tecnologías digitales. Este fenómeno ha redirigido el proceso educativo hacia entornos digitales y modalidades a distancia, con una implementación inmediata que se centra en la bimodalidad educativa. Según Ojeda y Palacios (2021), esta situación ha propiciado un avance significativo en la innovación tecnológica aplicada a la educación, lo cual requiere ser fortalecido y expandido. Es imperativo incrementar el modelo bimodal en las diversas modalidades del sistema educativo, dado que esta crisis ha acelerado el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de una manera sin precedentes.

El segundo panorama, post pandemia en el sector educativo (público y privado) se decantó por la educación blend o híbrida, aunada a los aspectos deshumanizados propios del acceso: altos niveles de pobreza e inequidad, así como un nivel de conectividad. Desde una perspectiva crítica, es necesario enfatizar que en la educación superior, existen algunas pérdidas asociadas con la transferencia de conocimientos a través de sistemas híbridos en la que se

pueden destacar tres características de la educación: es digital, es ubicuo, es multimedia, tres factores permeando con la información inmediata e ilimitada (verdad y mentiras), nuevas dimensiones accesibles para todos de tiempo y espacio, dialogo horizontal interactivo con implicaciones sociales (Banco Mundial, 2020; Covi, 2024).

No hay duda de que la educación híbrida, en la Educomunicación Superior Digital es en parte una respuesta a la falta de recursos para organizar eventos presencialmente, pero también demuestra que esta nueva práctica, que era poco común antes del cierre pandemia, se ha adoptado, al menos en Venezuela. Ante el rezago desigual y el limitado acceso a la educación superior, la innovación tecnológica vuelve a llamar la atención como recurso compensatorio.

Al respecto, Villen (2020) señala que el impacto de la pospandemia ha intensificado el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo, particularmente en lo que respecta al personal docente. Este contexto ha puesto a prueba las competencias tecnológicas de los educadores, quienes han experimentado emociones predominantemente vinculadas a la sorpresa y la incertidumbre. Si bien se ha observado que las herramientas tecnológicas han proporcionado respuestas adecuadas a las necesidades educativas, un porcentaje significativo de docentes, independientemente de su edad, ha evidenciado dificultades en la utilización de estas tecnologías para fines pedagógicos.

Superar estas dificultades constituye un proceso que demanda tiempo, esfuerzo e inversiones sustanciales. Para lograr una efectiva adaptación y actualización del personal docente, es esencial que toda la comunidad educativa asimile el cambio tecnológico y comprenda la digitalización de la sociedad. Esto resulta especialmente relevante en un contexto donde los estudiantes, nacidos en el siglo XXI, han integrado las tecnologías como una parte intrínseca de su realidad cotidiana.

Por consiguiente, es imperativo que las universidades adapten, aprendan y transformen el uso de métodos y recursos tecnológicos desde la etapa de formación del profesorado, con el objetivo de atender las necesidades educativas del nuevo perfil estudiantil. Esta formación debe orientarse hacia la apropiación de las tecnologías como herramientas para el aprendizaje y la

adquisición del conocimiento. Asimismo, los planes de estudio deben ser reevaluados bajo una nueva lógica que contemple trayectorias de autoaprendizaje y valoraciones de la actividad no presencial, adaptándose a las tecnologías contemporáneas.

Sin embargo, la integración de las TIC en el proceso formativo no garantiza automáticamente el desarrollo de aprendizajes, competencias y conocimientos efectivos, a menos que se realice desde una perspectiva didáctico-pedagógica humanizada. En este sentido, surge el concepto de Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), que, según Mayorga (2020), trasciende la mera instrucción sobre el uso de las TIC. Este enfoque promueve la exploración de herramientas tecnológicas como instrumentos al servicio del aprendizaje y facilita la adquisición del conocimiento.

Lo que nos conduce a comprender que las TIC han generado, potencialmente, un impacto significativo en el mundo contemporáneo, particularmente en los procesos de desarrollo de las sociedades de la información y del conocimiento, concibiendo la tecnología como una creación humana que enriquece los contextos educativos, especialmente en las instituciones universitarias que integran elementos tecnológicos con el propósito de optimizar y hacer más efectivos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las instituciones educativas, entendidas como sistemas sociales, continúan exhibiendo una notable inercia o resistencia al cambio y a la innovación educativa, lo que les impide transformarse y reinventarse al ritmo acelerado de los avances tecnológicos.

En este contexto, a raíz de las consecuencias de la situación mundial, se espera que los docentes implementen prácticas de enseñanza y aprendizaje avanzadas, donde la innovación tecnológica propicie metodologías pedagógicas novedosas. Asimismo, se observa un auge en el uso de redes sociales como herramientas educativas, el crecimiento del movimiento por el software de código abierto y la incorporación de nuevas tendencias en las tecnologías educativas. Estas tendencias incluyen las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), que promueven la interacción activa entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

En este orden de ideas Alfonso, (2016), señala que la sociedad del aprendizaje debe generar una cultura de instrucción permanente, no cerrado a

un lugar físico sino, como una actividad permanente y continua, reconociendo que las personas aprenden de maneras diferentes y procurando satisfacer esas necesidades, además de acrecentar nuevas relaciones y redes de comunicación y aprendizaje.

Desde este punto de vista, es necesario ahora un análisis de Educomunicación Digital Superior para romper las contradicciones, promesas, utopías y realidades resultantes de acciones deshumanizadas con el uso de las TIC. Es desafiar la apropiación del conocimiento mediante el uso legitimado de los medios digitales con el acercamiento y uso a las plataformas con una actitud crítica y creativa ante lo híbrido (Crovi, 2024).

Por lo tanto, es perentorio que el educador se integre en esta sociedad del aprendizaje desde su proceso formativo, adoptando una cultura de instrucción continua en el uso de las TIC. Esto permitirá la generación de conocimientos y experiencias que contribuyan a la mejora de su futura práctica pedagógica. Siendo fundamenta que los educadores diseñen actividades que sean significativas y contextualizadas para sus grupos de estudiantes, apropiándose de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) con una actitud de respeto y aceptación hacia las particularidades individuales de cada estudiante. Esta integración debe alinearse con los nuevos ejes curriculares establecidos en las transformaciones educativas de las universidades, impulsando así un replanteamiento metodológico que promueva una educación accesible para todos.

Educación Blend en la Formación Inicial Docente

¿Cómo generar contenidos académicos de aprendizaje a partir de los avances tecnológicos coherentes con lo ameritado por la sociedad del conocimiento y la ciudadanía humanizada?

El diseño curricular 2015 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), escenario social de formación de docentes en Venezuela, asume un proceso de transformación que busca soluciones a los problemas que afectan al país y en particular, a los relacionados con la formación docente, teniendo como punto de partida las demandas formativas del momento histórico para todos los subsistemas, niveles y modalidades del Sistema Educativo venezolano, para una real ampliación diversificada de la formación

profesional de calidad con evidencias empíricas, científicas y teórico-metodológicas, profundas y extendidas en el quehacer docente institucional, premisas destacadas en el documento base.

Así, dentro de este nuevo modelo de formación docente de la UPEL, se destacan tres (3) ejes curriculares, la práctica profesional como eje integrador y dinamizador del desarrollo curricular, la investigación como proceso de humanización en la formación docente universitaria y la TIC que, como eje curricular permite asumir las implicaciones éticas de su aplicación al ser incluidas como un factor central en la mejora de los procesos y oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Entendiendo que, para la nueva modalidad virtual en educación, el futuro docente no sólo debe ser capaz de aplicar las tecnologías al servicio de la educación, sino también, debe tener las habilidades al igual que destrezas para diseñar nuevos escenarios educativos donde los estudiantes puedan aprovechar y valorar el espacio telemático educativo.

En consecuencia, la modalidad utilizada para el desarrollo de las unidades curriculares es la denominada mixta, referida por Cueva (2020) como híbrida o "Blend". Esta modalidad se implementa a través de diversas herramientas como plataformas educativas, dispositivos móviles, recursos educativos abiertos, portafolios electrónicos, simulaciones, ambientes personales de aprendizaje y redes sociales, entre otros. El objetivo es transformar las metodologías tradicionales en estrategias innovadoras que no solo faciliten la construcción de aprendizajes significativos, sino que también fomenten innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo contexto, la aplicación del eje TIC como apoyo de enseñanza de las unidades curriculares en la formación inicial del docente, contempla cuatro momentos dentro del pensum de estudio, correspondiente a los semestres I, III, V y VII, por lo cual cada momento del eje TIC tiene sus contenidos esenciales a ser desarrollados durante el periodo académico de la administración del eje (Ver cuadro 1). Estos contenidos están establecidos en las orientaciones para la administración de los ejes curriculares (2015), de la siguiente manera:

Cuadro 3. Contenidos Esenciales TIC	
TIC I	✓ Importancia de la alfabetización tecnológica y sus aplicaciones educativas.
	✓ Uso del procesador, base de datos, paquetes informáticos e Internet.
	✓ Valoración del uso ético de las TIC.
	✓ Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.
TIC II	✓ Análisis del impacto de las TIC en el quehacer educativo e investigativo.
	✓ Uso correcto de la información Web con fines educativos e investigativos.
	✓ Nociones esenciales de las herramientas educativas e investigativas de la Web 2.0 y 3.0.
	✓ Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.
TIC III	✓ Comprensión de los aspectos legales implícitos en el uso y manejo de las TIC.
	✓ Diseño de proyectos educativos fundamentados en las TIC.
	✓ Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje.
	✓ Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.
TIC IV	✓ Importancia de la Internet como herramienta de apoyo al quehacer educativo e investigativo.
	✓ Gestión de escenarios virtuales para la divulgación de experiencias educativas.
	✓ Elaboración de sitios Web con fines personales y profesionales vinculados a la educación e investigación.
	✓ Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.

Gráfico 1. *Contenidos Esenciales del Eje TIC. Tomado de las orientaciones para la administración de los ejes curriculares (2015). UPEL*

En las prácticas educativas contemporáneas, especialmente a raíz de los recientes acontecimientos provocados por la pandemia global, se evidencia que la educación actual demanda el desarrollo de actividades de aprendizaje en entornos híbridos. En estos contextos, el estudiante tiene la posibilidad de instruirse sin necesidad de asistir presencialmente a un centro educativo. Por lo tanto, es imperativo que el docente posea competencias para navegar por internet, buscar, evaluar y almacenar información, así como gestionar datos y contenidos de forma digital. Además, debe interactuar y participar mediante el uso de las TIC, apropiándose de las TAC en entornos digitales de manera creativa e innovadora. Esto le permitirá diseñar y aplicar estrategias didácticas que garanticen una atención educativa integral a los estudiantes.

En este contexto, Villen (2020) destaca que para que los docentes puedan actuar eficazmente ante estas circunstancias inusuales, es fundamental que desde la formación inicial del profesorado se implemente una instrucción permanente y continua, considerada un factor clave para su integración en la era digital. Al examinar detenidamente los contenidos establecidos en las orientaciones para la administración del eje curricular TIC, surgen interrogantes críticas: ¿Los contenidos esenciales propuestos para la administración del eje TIC responden a las exigencias tecnológicas actuales? ¿Desde estos contenidos se ofrecen alternativas tecnológicas adecuadas para la

educación virtual? ¿Los contenidos esenciales están alineados con las tendencias digitales contemporáneas?

Metodología

El presente estudio se refiere a una investigación documental, desde el paradigma interpretativo, que de acuerdo con Alfonso (1995), la investigación documental se considera un método científico que implica un proceso ordenado de búsqueda, recopilación, organización, análisis e interpretación de información o datos sobre un tema específico, basada en la revisión de fuentes bibliográficas, artículos y entrevistas, relacionadas con el uso de la tecnología en la educación y la situación actual post-pandemia que atraviesan los sistemas educativos, que diversos autores han aportado en relación con la educación en la pandemia, con la finalidad de realizar una revisión y generar una aproximación teórica para la actualización de los contenidos esenciales propuestos en la administración del eje TIC, del Diseño Curricular 2015 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Para dar respuesta a las interrogantes anteriormente descritas, y que contribuyan a mejorar la facilitación y aprehensión de los contenidos del eje de TIC propiciados en la UPEL, esta investigación ha partido de una búsqueda de textos publicados desde los inicios de la situación pandemia y su incidencia en el hecho educativo. Se han rastreado los términos educación virtual, (e-learning), pandemia, COVID-19, educación online, pedagogía en la virtualidad, tendencias tecnológicas actuales y rol del docente. Dicha búsqueda se hizo en Google Scholar, Scielo, Dialnet, World Wide Science, en bases de datos como Scopus o WOS, en revistas de educación, en editoriales independientes de referencia en humanidades. También, se han consultado información aportada por entidades públicas y privadas y organizaciones como la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Ministerio de del Poder Popular para la Educación Superior.

En cuanto a los criterios utilizados para la selección de documentos fueron específicamente determinados por el origen de la investigación y sus resultados se relacionan con las necesidades de formación tecnológica y el problema educativo en esta época difícil de pandemia Para ello se analizó y discriminó la información contenida en canales y/o artículos de revistas

arbitradas relacionados con educación virtual, con las problemáticas actuales que presentaron los docentes para la atención pedagógica desde la virtualidad y los medios utilizados para solventar la atención educativa en medio de la sorpresiva crisis mundial de salud, analizando las fortalezas y debilidades y competencias tecnológicas esgrimidas en el ejercicio docente.

Análisis de los Hallazgos

Para el análisis de la información se realizaron los siguientes pasos a seguir para indagar en la información, según Alfonso (2016):

- **Selección y delimitación del tema**, referido a la selección del tema y a la clarificación temática de los dominios del trabajo a realizar, en la cual se realizó una elección abundante del material para el desarrollo del tema de investigación a tratar.
- **Acopio de información o de fuentes de información**, donde se descartó el material poco útil, que guardaba poca relación con la temática de estudio y se realizó un arqueo para acopiar la información que sirviera para el desarrollo de la investigación.
- **Organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema**, en el cual se realizó una comparación y organización del material disponible para la obtención de citas y referencias que aporten información valiosa para el objeto de estudio.
- **Análisis e Interpretación de Información**, donde se realizó un análisis del material cotejado y se elaboró una síntesis por medio de la lectura crítica, opinión, interpretación y deducción del investigador, generando las siguientes conclusiones, presentadas en un cuadro de doble entrada.
- **Redacción de la monografía o informe de la investigación**, como fase final del proceso de análisis e interpretación de la información.

Los documentos seleccionados para el análisis de la información, consistieron en 5 investigaciones relevantes y actuales sobre educación virtual,

(e-learning), pandemia, COVID-19, educación online, pedagogía en la virtualidad, tendencias tecnológicas actuales y rol del docente.

Los autores analizados son: Sandoval (2020), con la investigación sobre la educación en tiempo del covid-19. Herramientas tic: el nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras; Cueva (2020), con la tecnología educativa en tiempos de crisis; García (2020) y su investigación sobre la enseñanza online post pandemia: nuevos retos; la educación en tiempo del covid-19 herramientas tic: el nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras, Piñero (2021) con el viraje educativo, de la presencialidad a la educación a distancia en tiempos de pandemia (covid-19); y Prendes y Cerdán, con la investigación tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. (Ver cuadro 1)

Cuadro 1.
Análisis de las Dimensiones y Categorías en las Tendencias Actuales de las TIC.

AUTORES	SANDOVAL (2020)	CUEVA (2020)	GARCÍA (2021)	PIÑERO (2021)	PRENDES Y OTROS. (2021)	CATEGORIAS
DIMENSIONES						
Herramientas Tecnológicas.	Recursos Tecnológicos utilizados: Video conferencia, Buscadores, Software especializado, materiales didácticos multimedia (en línea o local), pizarra electrónica.	Dominio en el manejo técnico de cada tecnología.	Aplicaciones libres para la Educación Online: ATutor, Moodle, Sakai o Google Classroom,	Uso de las Herramientas Tecnológicas para presentar la información. Presentaciones en Power Point. VideoChats	Plataformas (EVEA o LMS) (m-learning y u-learning), juegos digitales y los videojuegos juegos digitales y los videojuegos.	Tecnologías de Información y Comunicación TIC
Proceso Educativo Enseñanza – Aprendizaje.	Articulación de las herramientas tecnológicas que hay en su contexto educativo para poder generar nuevos procesos de enseñanza.	Analizar, comprender y recrear la información a la que se accede a través de las tecnologías.	Formación online por medio de plataformas educativas.	Uso de la tecnología como apoyo didáctico en la educación Virtual	Uso ético de las tecnologías para la enseñanza – aprendizaje.	Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento

						TAC
Gestión y participación de Saberes	Espacios virtuales de comunicación y retroalimentación de saberes, foros, debates, correo electrónico, chats y mensajería instantánea.	Utilizar los medios y tecnologías como entornos para expresión y comunicación con otros seres humanos.	Fomento del uso de foros de debate y chats, el trabajo colaborativo en las plataformas	Interacción directa con los estudiantes a través de Whatsapp, Google Classroom, Zoom o Aula Virtual.	Participación e interacción a través de las redes sociales.	Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación TEC

Los aspectos considerados para el análisis en las investigaciones descritas fueron las TIC como recursos tecnológicos y redes personales de aprendizaje, referidas a las herramientas disponibles para organizar, diseñar y presentar contenidos educativos. Las TAC como entornos personales de aprendizaje, considerando el uso de la tecnología para conocer y explorar los posibles usos didácticos en la enseñanza y ponerlas al servicio del aprendizaje y las TEP como entornos personales de aprendizaje y participación, entendidos como la creación y fomento de contenidos educativos para el aprendizaje aumentado con el uso de las TIC. (Ver gráfico 2).

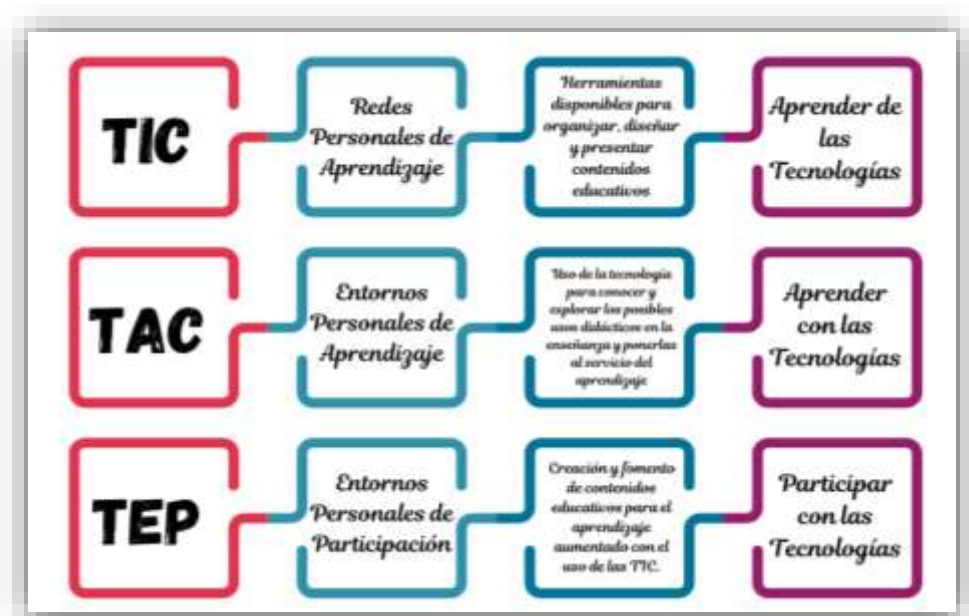


Gráfico 2. Dimensiones en las Tendencias Tecnológicas Actuales. Adaptado de Mayorga (2021). Elaborado por Hernández (2022).

Desde la perspectiva tecnológica TIC, el docente en la actualidad debe utilizar estrategias, recursos, métodos y destrezas tecnológicas en concordancia con la alta gama de tecnologías actuales, tal como las plataformas educativas como Google Classroom, Moodle, Canva, Genially, entre otras, crear e integrar los contenidos digitales respetando los derechos de autor utilizando las redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram, Telegram, Zoom, Tik Tok, entre otros, resolver problemas técnicos, identificar las necesidades y dar respuestas tecnológicas de la creciente demanda de espacios educativos virtuales.

El docente en formación requiere una efectiva aplicación de la tecnología a los procesos de aprendizaje en ambientes virtuales, que identifique, conozca y maneje las TIC, sus potenciales aplicaciones en el ámbito educativo, reconozca las herramientas TIC y sus usos en los procesos de enseñanza – aprendizaje, las use para organizar y presentar la información y utilice los diversos instrumentos y aplicaciones tecnológicas en los procesos educativos, maneje diferentes herramientas tecnológicas en los procesos educativos para el diseño de ambientes de aprendizaje. (Ver gráfico 3).

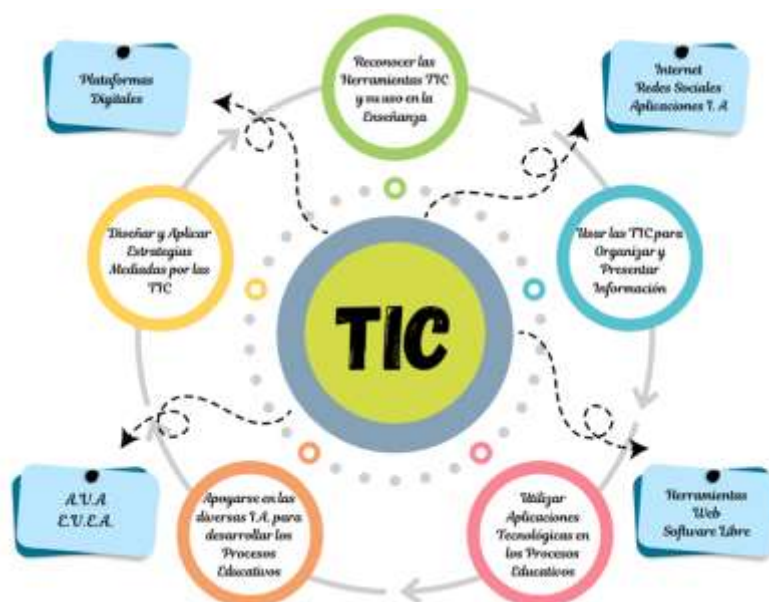


Gráfico 3. Elementos de la Dimensión TIC que deben manejar los docentes en formación. Elaborado por Hernández (2022).

Así también, desde la perspectiva pedagógica TAC, esta situación de crisis sanitaria provocó, una amalgama pedagógica-tecnológica, ya que el cuerpo docente, independientemente de su formación tecnológica, debieron adaptar su pedagogía a los nuevos medios tecnológicos para la enseñanza, esgrimiendo una metodología completamente online, lo que se desglosa en una reconversión de contenidos y actividades adaptadas al trabajo virtual, teniendo en cuenta la evaluación y la adaptación a la diversidad de espacios áulicos, lo que supuso un reto para el personal docente.

El docente en formación precisa integrar saberes y conocimientos previos con el uso de TIC para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, debe incorporar metodologías que permitan la utilización con sentido crítico de las TIC en actividades pedagógicas, así también debe elaborar actividades de aprendizaje y recursos educativos utilizando herramientas informáticas y medios digitales con actitud crítica, diseñar procesos de planificación, organización, administración y evaluación basados en el uso eficiente de las TIC para la enseñanza – aprendizaje e implementar propuestas educativas de uso crítico de las TIC acordes con las necesidades contextuales del estudiantado. (Ver gráfico 4).



Gráfico 4. Elementos de la Dimensión TAC que deben manejar los docentes en formación. Elaborado por Hernández (2022).

De la misma manera, desde la gestión y participación de saberes TEP, se dispone de un gran abanico de plataformas de enseñanza virtual para la articulación de contenidos con lenguaje hipertextual y herramientas para interactuar y comunicarse como el estudiantado como e-mail, foros, clase virtual, videoconferencia, etc, que facilitan la comunicación sincrónica (clase virtual, chat, videoconferencia) y asincrónica (e-mail, foros), para su aprovechamiento.

El docente en formación amerita utilizar la variedad de interfaces para transmitir información y expresar ideas propias y participar activamente en redes y comunidades virtuales para el intercambio de conocimientos en el área educativa. Así mismo, gestionar la incorporación de redes para el desarrollo de contenidos educativos y colaborativos y proponer, construir y participar en dinámicas educativas y sociales basadas en contenidos educativos para diseñar y utilizar sistemas de recursos en red, para la enseñanza y el aprendizaje individualizado y colaborativo. (Ver gráfico 5).

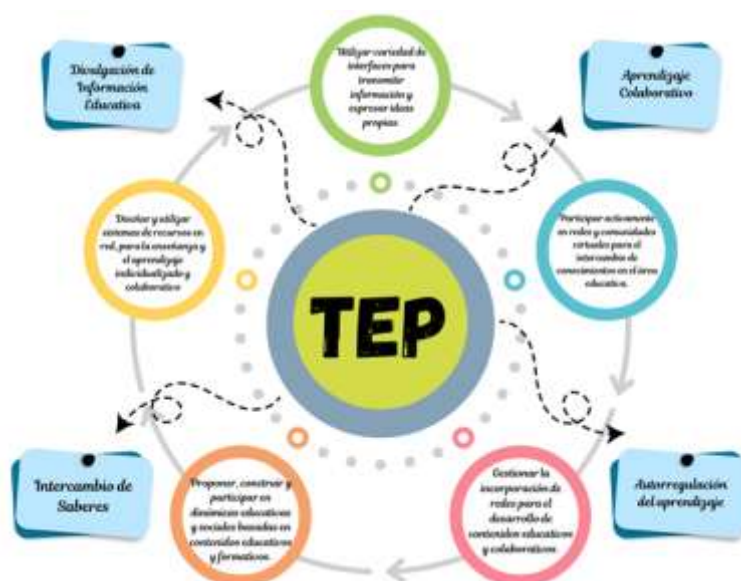


Gráfico 5. Elementos de la Dimensión TEP que deben manejar los docentes en formación. Elaborado por Hernández (2022).

Como resultado de la presente investigación, se presenta a continuación una propuesta orientada a la actualización de los contenidos fundamentales establecidos en la aproximación administrativa del eje de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) del Diseño Curricular 2015 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta propuesta tiene como objetivo complementar la formación de los futuros profesionales de la docencia, alineándose con las tendencias tecnológicas contemporáneas en el ámbito de la educación virtual.

Cuadro 3.
Propuesta para la actualización de los contenidos esenciales del Eje TIC.

EJE	CONTENIDOS ESENCIALES DEL EJE (Actualmente)	CONTENIDOS ACTUALIZADOS PARA EL EJE
TIC I	<p>Importancia de la alfabetización tecnológica.</p> <p>Uso del procesador, base de datos, paquetes informáticos e Internet.</p> <p>Valoración del uso ético de las TIC</p> <p>Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.</p>	<p>TIC/TAC/TEC Definición; clasificación; uso educativo.</p> <p>Importancia de la alfabetización tecnológica.</p> <p>Aprendizaje en Línea. Conceptualización; teorías que lo sustentan; principio de interacción.</p> <p>Experiencias de aprendizaje aprovechando los principios del aprendizaje en línea.</p> <p>Valoración del uso ético de las TIC.</p> <p>Estrategias didácticas mediadas con TIC.</p>
TIC II	<p>Análisis del impacto de las TIC en el quehacer educativo e investigativo.</p> <p>Uso correcto de la información Web con fines educativos e investigativos.</p> <p>Nociones esenciales de las herramientas educativas e investigativas de la Web 2.0 y 3.0.</p> <p>Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.</p>	<p>Nociones esenciales de las herramientas educativas e investigativas de la Web 2.0 y 3.0. Aplicaciones para generar contenido.</p> <p>Las TIC como herramientas comunicativas; tipos de recursos digitales y de contenidos.</p> <p>Metodologías y actividades de planificación y evaluación educativa virtual. Principios de la planificación educativa mediada con TIC para educar en la diversidad.</p> <p>Interacción en la Web: herramientas de comunicación en línea; pautas para la asesoría síncrona y asíncrona; contenidos en la Web.</p>

TIC III	<p>Comprensión de los aspectos legales implícitos en el uso y manejo de las TIC</p> <p>Diseño de proyectos educativos fundamentados en las TIC</p> <p>Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje</p> <p>Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.</p>	<p>Herramientas ofimáticas para el diseño de contenidos digitales educativos.</p> <p>Uso de aplicaciones móviles y redes sociales para la educación.</p> <p>Comprensión de los aspectos legales implícitos en el uso y manejo de las TIC.</p> <p>Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación Digitales.</p> <p>Planificación Educativa, Principios de la planificación educativa mediada con TIC.</p>
TIC IV	<p>Importancia del internet como herramienta de apoyo al quehacer educativo e investigativo.</p> <p>Gestión de escenarios virtuales para la divulgación de experiencias educativas.</p> <p>Elaboración de sitios web con fines personales y profesionales vinculados a la educación e investigación.</p> <p>Sensibilización hacia la búsqueda y manejo de la información a través de las TIC.</p>	<p>Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Sistemas de gestión de aprendizaje; Aula Virtual; Ambiente virtual de aprendizaje (AVA); funciones y características; Herramientas comunicativas; tipos de recursos de contenidos; Tipos de actividades de evaluación.</p> <p>Interacción en la Web: Herramientas de comunicación en línea; pautas para la asesoría síncrona y asíncrona; Uso de aplicaciones móviles.</p> <p>Contenidos digitales: Pautas para la elaboración de contenidos en línea; Herramientas para compartir contenidos en la Web. Evaluación en la Web. Estrategias de evaluación síncronas y asíncronas; Criterios y flexibilidad para la evaluación en la Web.</p> <p>Gestión de escenarios virtuales para la divulgación de experiencias educativas.</p>

En consiguiente, estos contenidos nos remiten a lo señalado por Salinas (2005), quien afirma que las herramientas tecnológicas facilitan la colaboración y la interacción social en contextos de convergencia múltiple. En este sentido, la educación no puede permanecer ajena a estas dinámicas, ya que los ambientes de aprendizaje deben promover la construcción colaborativa del conocimiento mediante la interacción social.

Competencias Humanizadas Digitalizadas

¿Cuáles son esas competencias humanizadas que deben estar anidadas a las digitalizadas?

En la educación híbrida se deben promover experiencias innovadoras en los procesos formativos dentro de la educación superior, que faciliten al estudiantado la apropiación de herramientas tecnológicas como complemento en la formación académica y pedagógica, para ello Mishra y Koeler, (Citado por Almenara, 2014), proponen el modelo TPACK (acrónimo para Technological pedagogical content knowledge), denominado en español Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar, que contempla la incorporación del conocimiento tecnológico a la formación pedagógica y disciplinar del estudiante. Estas autoras sostienen que en el proceso de formación del futuro docente se deben incorporar tres elementos o tipos de conocimiento denominados: conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico. (Ver gráfico 6).

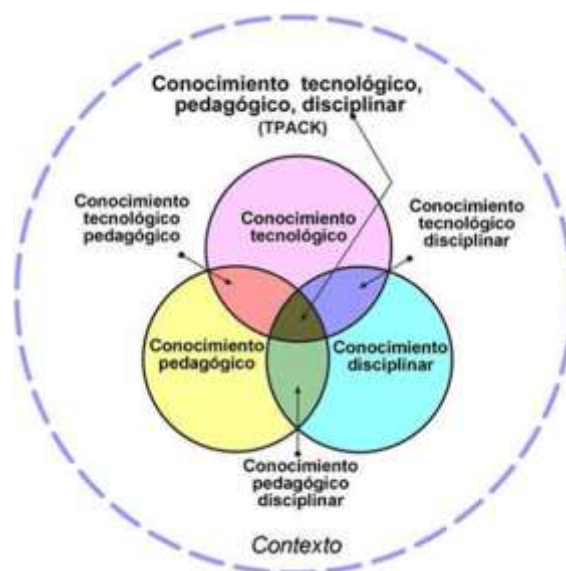


Gráfico 6. Tomado de: *Conocimiento tecnológico, pedagógico disciplinar. Los tres círculos: disciplina, pedagogía y tecnología.*

El modelo TPACK propone que para alcanzar una capacitación adecuada del futuro docente, se deben incluir dentro del proceso formativo estos tres elementos combinados para facilitar la apropiación de herramientas, conocimientos y construcción de concepciones tendientes a incorporar los recursos y materiales digitales como contenidos flexibles, adaptables y transversales con el fin de alcanzar y desarrollar estrategias y representaciones del conocimiento apropiadas y contextualizadas en su futura praxis educativa.

Pero, para alcanzar ello hacen falta esas competencias humanizadas conexas con estos conocimientos. Entre ellas podemos mencionar: la honestidad intelectual, afectividad en la dualidad digital y el diálogo comunal de la ciudadanía digitalizada humanizada.

Honestidad Intelectual: Los métodos de enseñanza híbridos requieren que los docentes, desde la formación inicial, impartan la ética que rige el proceso de investigación científica, la cual posee parámetros distintivos en comparación con la educación presencial. El objetivo es concienciar a los estudiantes sobre la relevancia de los métodos científicos y fomentar su interés por la investigación, asegurando el uso adecuado de las normativas científicas para citar, parafrasear y adaptar la información digital proporcionada a su proceso formativo contextualizado.

En este sentido, es imperativo que en el ámbito de la educomunicación se incorporen materiales y recursos educativos que las instituciones de educación superior puedan ofrecer a los estudiantes, tales como el acceso a bases de datos, la actualización de repositorios institucionales y la promoción del uso de gestores de referencias en trabajos académicos, entre otros.

Asimismo, es fundamental que las instituciones educativas identifiquen agentes externos e internos que capaciten continuamente a docentes y estudiantes no solo en la realización de trabajos académicos de calidad o investigaciones en torno a estándares de propiedad intelectual, sino, aún más importante, en cultivar una actitud hacia un enfoque honesto e íntegro en el aprendizaje. Es esencial generar en los espacios digitalizados una comprensión del comportamiento ético en la investigación y saber cómo comunicarlo de manera íntegra

Afectividad En La Dualidad Digital: La co-construcción del conocimiento y la comprensión se lleva a cabo en colaboración con los participantes, constituyendo un proceso de autorrevelación que refleja la identidad, el pensamiento y la conducta de cada individuo, enriquecido por su experiencia vital. En este contexto, la educomunicación híbrida se fundamenta en la afectividad del docente mediador, quien, a través del uso de medios digitales, fomenta el desarrollo del comportamiento moral. Este enfoque busca despertar la conciencia cognitiva en la búsqueda constante de convivencia,

promoviendo la reflexión autónoma y estableciendo comunidades de pensamiento basadas en el respeto, la fraternidad y la participación.

De este modo, se propone una nueva relación formativa híbrida que responda a las incertidumbres del aprendizaje, mediante la integración de la creatividad y las emociones de todos los actores involucrados en el proceso educativo. En este escenario, cada participante tiene la oportunidad de expresar sus sentimientos con el apoyo de herramientas digitalizadas.

El Diálogo Comunal de la Ciudadanía Digital Humanizada:

Los contenidos del Eje de Tecnologías de la Información y la Comunicación deben atender y adaptarse a las necesidades y características individuales de los docentes en formación inicial. Es fundamental que estos contenidos se revelen a través de un trato amable y minucioso por parte de todos los participantes. En este sentido, el espacio de diálogo comunitario debe ser equitativo y propiciar el respeto por las diferencias y características socioculturales que emergen del lenguaje social propio de la formación, así como fomentar una actitud abierta que permita aprovechar cada interacción y discernir cómo, en un trabajo cooperativo, todos se enriquecen mutuamente.

En la actualidad, la interacción pedagógica mediada por tecnología se configura como un ámbito propicio para la creación de una nueva cultura educativa. Este contexto incluye las intenciones pedagógicas a alcanzar, los tipos de contenidos a procesar, las funciones asociadas a cada tipo de interacción y los métodos de evaluación aplicados. No obstante, son las decisiones relacionadas con la instrucción dialógica las que determinan las elecciones tecnológicas adecuadas, lo que implica utilizar la digitalización como una vía para renovar la imaginación, la cultura y el pensamiento crítico. Cabe destacar que el concepto de apertura al diálogo comunitario no debe interpretarse como una negación de las funciones sociales y éticas del conocimiento; por el contrario, exige una reflexión profunda sobre el valor de la comunicación directa y el intercambio virtual.

Reflexiones Finales

¿Cómo construir una formación inicial docente a partir de una visión ciudadana digitalizada humanizada?

Al analizar los planteamientos recientes en torno a las tendencias tecnológicas contemporáneas y sus implicaciones en la formación del futuro docente, se puede concluir que es imperativo desarrollar las competencias necesarias para la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de la Educación para la Participación (TEP). La utilización de estas herramientas como recursos didácticos humanizados implica un proceso de aprendizaje que contrasta con el principio tradicionalista de enseñanza, lo que a su vez conlleva a una reorientación de los principios pedagógicos y tecnológicos que deben guiar a las universidades en su avance hacia la educación virtual.

Asimismo, al contrastar las tendencias tecnológicas actuales en la formación del futuro docente con los contenidos esenciales propuestos para la administración del eje TIC en el diseño curricular 2015 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), se concluye que los futuros educadores en entornos virtuales deben reconocer las trayectorias tecnológicas y sus potencialidades para lograr una aplicación efectiva en los procesos formativos. Esto incluye también una integración adecuada de la tecnología en los procesos de aprendizaje dentro de ambientes virtuales, aspectos que no se encuentran contemplados en los Contenidos Esenciales para la Aplicación del Eje TIC

Por consiguiente, es fundamental que, desde el inicio de la formación de los futuros docentes en educación, se integren enfoques pedagógicos innovadores y humanizados que utilicen las tecnologías como recursos didácticos. Esta incorporación no solo permitirá la revitalización de las pedagogías tradicionales, sino que también facilitará la aparición de diversas estrategias para organizar la planificación, los estudios y los currículos, respondiendo así a los procesos macro-sociales que caracterizan la realidad

educativa contemporánea. Es preciso actualizar los contenidos esenciales para que estén alineados con las tendencias digitales actuales.

Además, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza superior requiere una transformación integral que debe iniciarse desde la formación docente. La introducción de la tecnología es crucial para generar cambios significativos en el sistema educativo. Por ello, cualquier implementación en este ámbito debe ser analizada y considerada como una innovación que impacte todos los elementos del proceso didáctico. Se debe entender que la formación del profesorado es un componente esencial en cualquier sistema educativo y resulta indispensable para iniciar cualquier proceso de cambio.

Asimismo, el uso de la innovación digital en la formación de los futuros profesionales facilitará su implementación en entornos educativos, lo que puede mitigar determinadas dificultades y promover la inclusión y participación de los estudiantes que experimentan algún tipo de interferencia en el proceso educativo, tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general. A partir de este punto, es esencial comprender que los futuros docentes deben poseer competencias humanizadas que les permitan aprovechar los recursos digitales y ponerlos al servicio de las personas y colectivos, con o sin necesidades específicas, a quienes brindarán atención pedagógica especializada, permitiéndoles participar plenamente en el ejercicio de su actividad.

Además, la honestidad intelectual y la afectividad en la educomunicación híbrida son pilares fundamentales que requieren una atención meticulosa en la formación de docentes y estudiantes. La implementación de prácticas éticas en la investigación y el aprendizaje no solo fortalece la calidad académica, sino que también promueve un ambiente de respeto y colaboración. Al integrar recursos digitales que faciliten el acceso a información confiable y la capacitación continua en propiedad intelectual, las instituciones educativas pueden cultivar una cultura de integridad y compromiso hacia el conocimiento.

De esta manera, es vital que se favorezca un diálogo comunitario que reconozca y valore las diversas perspectivas de los participantes en el proceso educativo. Este enfoque inclusivo no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y

responsabilidad compartida. Al priorizar la afectividad en la interacción educativa y crear espacios donde todos los actores puedan expresarse libremente, se establece una comunidad de aprendizaje dinámica y resiliente, capaz de enfrentar las incertidumbres del entorno digital actual.

A partir de estos análisis, es preciso valorar un conjunto de elementos que favorecen la adaptación, considerando cómo las herramientas digitales contribuyen al desarrollo de nuevas prácticas educativas más pertinentes y eficaces. Esto incluye fortalecer el protagonismo que tienen los docentes en los cambios educativos y su influencia sobre el estudiantado. Este proceso requiere no solo asumir la complejidad de las nuevas innovaciones digitales, sino también entender la docencia desde diversos ángulos, como el reconocimiento de los múltiples factores que intervienen en su desarrollo. Estos factores pueden afectar, positiva o negativamente, el rendimiento de los estudiantes y potenciar aquellas experiencias de aprendizaje que las herramientas digitales posibilitan o mejoran en comparación con las prácticas tradicionales de enseñanza.

Referencias

- Alfonso, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Alfonso, I. (2016). *La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje*. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas Anales de Investigación*. Año 12, Vol. 12, No. 2, 2016. Páginas 235-243.
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis: comprender los nuevos medios*. Granica.
- Almenara, J. (2014) (Dir.) *La Formación Del Profesorado En Tic: Modelo Tpack (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico Y De Contenido)*. Secretariado De Recursos Audiovisuales Y Nuevas Tecnologías De La Universidad De Sevilla. 2014
- Banco Mundial. (2020). La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente. Entrevista a Emanuela di Gropello. *Banco Mundial BIRF-AIF*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>.
- Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *In Mediaciones de la Comunicación*, 19(1), pp. 267- 281. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3703>
- Cueva, D. (2020). *La Tecnología Educativa En Tiempos De Crisis*. Revista Conrado, 16(74), 341-348. Universidad Metropolitana. Ecuador. Disponible en: <https://orcid.org/0000-0001-6068-7631>.

- Documento Base de la Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL. *Documento Base del Currículo de la UPEL 2011*. Caracas. Mayo 2011.
- Educom (2021). *Educación Pospandemia: Salud Mental Y Prevención De La Violencia Con La Comunidad Educativa*. Memoria del foro en línea desarrollado en el marco de la feria virtual Educom, UNESCO 2021.
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Buenos Aires: Granica.
- Fuentes, M. (2007). *Artículo Publicado en Aula de Innovación Educativa*, núm. 165, pp. 41-45. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Mayorga, M. (2020). *Conocimiento, aplicación e integración de las TIC – TAC y TEP por los docentes universitarios de la ciudad de Ambato*. Revista Tecnológica- Educativa Docentes 2.0, 9(1), 5-11. Disponible en: <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.101>.
- Ojeda, N. y Palacios, Y., (2021). *Relación intrínseca del liderazgo, tecnologías, COVID y educación, un espacio de reflexión para situaciones pandémicas*. Revista de Investigación, 45(102), 96-121. <https://es.calameo.com/books/00624679990cc578b80bb>
- Salinas, J. (2005). *La gestión de los Entornos Virtuales de Formación*. En Seminario Internacional la calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tarragona: NETLAB.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Orientaciones Para La Administración De Los Ejes Curriculares Práctica Profesional, Tic E Investigación*. En Los Diseños Curriculares 2015. Caracas: Autor.
- Villén, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación*. [Tesis de Maestría, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143691/TFM_Vill%C3%A9nS%C3%A1nchezC_Profesoradoytecnolog%C3%ADas.pdf?sequence=1&isAllowed

CAPÍTULO 12

**RESIGNIFICAR LA FLEXIBILIDAD
CURRICULAR: OPORTUNIDADES PARA
LA SUPERACIÓN DEL MODELO TALLA
ÚNICA**

**RESIGNIFYING CURRICULAR
FLEXIBILITY: OPPORTUNITIES FOR
OVERCOMING THE ONE-SIZE-FITS-ALL
MODEL**



Castillo Rodríguez, Nellys Marisol
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Barquisimeto-Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-5771-2824>

RESUMEN

Este artículo aborda la necesidad urgente de resignificar la flexibilidad curricular para superar el modelo educativo de "talla única", el cual, heredado de la escuela moderna, perpetúa la segregación y la exclusión de la diversidad humana. Pese a los avances normativos internacionales (como la Declaración de Salamanca y los ODS), persiste el reto de transitar de los discursos inclusivos a prácticas concretas que prioricen la dignidad de la persona. Se propone que la flexibilidad curricular debe concebirse como un principio ético y estructural, más allá de la adaptación superficial de contenidos. Un currículo resignificado debe ser contextualizado, dinámico y centrado en el sujeto único que aprende, integrando didácticas diversificadas y la multi-intertransdisciplinariedad. Esto exige la transformación del pensamiento docente, una gestión institucional sinérgica y políticas que articulen equidad y justicia social. La flexibilidad es la oportunidad fundamental para que la diversidad se consolide como el mayor potencial de crecimiento educativo

Palabras clave: flexibilidad curricular, Modelo educativo talla única, inclusión, diversidad humana

ABSTRACT

This article addresses the urgent need to resignify curricular flexibility to overcome the "one-size-fits-all" educational model, which, inherited from modern schooling, perpetuates the segregation and exclusion of human diversity. Despite international regulatory advances (such as the Salamanca Declaration and the SDGs), the core challenge remains shifting from inclusive discourses to concrete practices that prioritize human dignity. We propose that curricular flexibility must be conceived as an ethical and structural principle, beyond superficial content adaptation. A resignified curriculum must be contextualized, dynamic, and centered on the unique learner, integrating diversified didactics and multi-intertransdisciplinarity. This requires the transformation of teacher mindsets, synergistic institutional management, and policies that articulate equity and social justice. Flexibility is the fundamental opportunity for diversity to consolidate as the major potential for educational growth.

Keywords: curricular flexibility, one-size-fits-all educational model, inclusión, human diversity.

*“Si alguien no anda al mismo compás que sus compañeros,
quizás es porque percibe el sonido de otro tambor.
Déjenlo andar al compás de la música que oye”*
Henry D. Thoreau

*“Educar es liderar, es dar sentido pleno a la propia existencia personal
y ayudar a que también tenga sentido la vida de otros “*
Víctor García Hoz

Todos partimos de una intención

El presente documento, resume el proceso de reflexión llevado a cabo por años en diversos niveles educativos, especialmente como formadora de docentes e investigadora del campo curricular, particularmente, en cuanto a la calidad educativa y las oportunidades que esta brinda al desarrollo de las personas, indistintamente de sus individualidades. A esto se suman las inquietudes emergentes durante los procesos de acompañamiento realizado en los últimos meses a investigadores noveles en los estudios de postgrado de la Maestría en Diversidad Humana en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Interrogantes e indagaciones sobre cómo trascender al reto que la diversidad impone a la educación y el ineludible requerimiento de superar el modelo talla única impuesto por la escuela moderna y la sociedad industrializada.

Concretamente, con este artículo pretendo aproximarme a algunas ideas sobre las practicas que pueden asumir las instituciones educativas con el propósito de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el aprendizaje de todos, a través de un currículo pensado, planificado y desarrollado en un marco de respeto a la dignidad y consideración a la diversidad humana, lo que va acompañado previamente de la identificación de los elementos detractores y dificultades confrontadas por esta intención y finalmente la presentación de algunas posibles orientaciones para el diseño, desarrollo y gestión de propuestas curriculares que atiendan la heterogeneidad en el aula .

Es imposible dejar de mencionar que desde que recibí la invitación a participar en esta construcción colectiva tan necesaria, entendí el calibre desafiante y comprometedor de lo que pudiera decir, a razón de reconocirme como no experta en cuanto a la discusión iniciada en los espacios de nuestra

universidad sobre cuál sería la posición a asumir acerca del constructo de la diversidad humana, especialmente por la responsabilidad de formar a los maestros del país, y más allá, en su función como asesora en materia educativa del Ministerio de Educación venezolano.

De acuerdo con esto, y al ser consciente de la necesidad de profundizar en este tema, me propuse indagar acerca de las diferentes posiciones que nos ofrecen las investigaciones al respecto, mientras revisaba, recordaba los valiosos debates presenciados en el Programa de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), en los que en más de una oportunidad escuché atenta y respetuosamente a los colegas profesores discutir permanentemente sus ideas, las cuales dejaban entrever sus creencias en relación con este constructo y fundamentalmente, sus inquietudes sobre cómo lograr una educación que nos permita realmente educar para vivir en la diversidad, en este punto aplaudo su iniciativa, compromiso y significativa labor, no sencilla por cierto.

Según lo anterior, y con la libertad que esta oportunidad me permite, estructuré algunos párrafos, partiendo del tema curricular y con la clara convicción de que al hablar de educación siempre me referiré al escenario de los derechos humanos, y a uno de los procesos más significativos para el desarrollo pleno de todos los sujetos. Particularmente, me inquieta cómo podemos desplazarnos de la reflexión a un quehacer significativo auténticamente inclusivo, en el que la dignidad de la persona sea la prioridad.

A propósito de la diversidad: como educadores caminamos, pero con algunos tropiezos

El tema de la presencia de grupos minoritarios en la escuela, la inclusión de las personas con discapacidad, la diversidad como forma de facilitar el aprendizaje, la necesidad de una educación con igualdad y justas condiciones para todos, no es un tema nuevo en las discusiones sobre la educación y sus compromisos, como tampoco lo es la crítica a los sistemas educativos, a los currículos y, su pertinencia frente a estas situaciones, así lo demuestra la abundante literatura que lo aborda. Observamos, que es a partir del último tercio del siglo XX que se evidencia una mayor presencia de la diversidad

humana como ámbito de interés en investigaciones desarrolladas en diferentes áreas o disciplinas que tributan a la educación.

Significativamente, este tema se visibiliza desde muchas perspectivas y con notables distinciones en cuanto a posiciones y multiplicidad de factores que generan tales diferencias, redirigiendo el foco desde las condiciones cognitivas y físicas a otras características como el género, etnia, estatus socioeconómico, edad, orientación sexual, entre otras propias de cada persona.

Contradictoriamente, explícitamente ha estado planteado como propósito avanzar políticamente a una educación más inclusiva, así lo demuestran la agenda internacional y sus organismos más representativos. Particularmente, como evidencia reciente podemos citar el cuarto de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) propuesto por las Naciones Unidas como uno de los logros previstos a alcanzar por los países signatarios para el año 2030 (Echeita, 2021)

Definitivamente que existen en este camino hitos importantes previos a la Agenda 2030, uno de los más significativos sin duda es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, (DUDH), la cual expresa que *“Cada individuo y cada órgano de la sociedad se esforzarán mediante la enseñanza y la educación en la promoción y el respeto a estos derechos y libertades”* (Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948). Este señalamiento representa un compromiso con el desarrollo de una cultura que respeta los derechos de todas las personas y manifiesta como vía expedita para promover el pleno desarrollo de la personalidad humana, la educación.

Al establecerse en el marco de esta declaración la educación como un derecho humano fundamental para todas las personas sin discriminación, se le adjudica a ésta la obligación de promover el señalado encargo social, a la par de fortalecer el respeto a estos derechos y a las libertades fundamentales. De tal manera, que el enfoque educativo propuesto reemplaza los paradigmas centrados en la normalización y homogeneización existentes hasta el momento, sentando así las bases de la educación inclusiva como derecho humano esencial y necesario para lograr la inclusión social y económica, a la par de favorecer la plena participación en la sociedad bajo principios de tolerancia, equidad, igualdad, dignidad, respeto, libertad, justicia, comprensión y solidaridad, entre

otros. Finalmente, este código de derechos y mandato de responsabilidades contribuyó a ampliar el alcance a la educación como derecho fundamental de todas las personas, independientemente de sus capacidades.

En esta dirección, Echeita (2021) menciona como marco de referencia la Declaración de Salamanca, y el Marco de Acción que de ella emanó, los cuales considera una guía para los países en vías de transformación de sus sistemas educativos hacia un enfoque inclusivo. Al respecto, valoro como un gran aporte de esta declaración a la educación inclusiva y consideración a la diversidad, haber establecido el principio de acoger a todos los niños y niñas en las instituciones educativas, independientemente de sus condiciones distintivas, en consonancia con la DUDH.

Andújar (2019) también comparte lo mencionado, e identifica sus aportes como importantes en el debate de la educación bajo los principios de igualdad y equidad. En este sentido agrega que la Declaración de Salamanca (1994) reafirmó los compromisos adquiridos en la Conferencia Mundial celebrada de Jomtien en 1990, removiendo, según la autora, concepciones y posturas sobre el significado real de su postulado, al poner el foco de esta discusión en los estudiantes que por diferentes causas presentan dificultades de aprendizaje, incluyendo aquellos con condiciones de discapacidad.

Ciertamente, lo señalado, dio cabida a un movimiento de cuestionamiento a las políticas y prácticas excluyentes, y proporcionó aportes sustantivos para su “concreción en el contexto escolar, a través de su Marco de Acción, al incluir lo relativo a la organización escolar, la gestión institucional, la formación docente, los recursos de apoyo, la participación de la familia y la comunidad” (Andújar (2019)). Visto así, la Declaración de Salamanca marcó un importante punto de inflexión al proponer la inclusión como principio central de la política y práctica educativa, rompiendo con el modelo de educación especial segregadora y normalizadora de talla única en vigencia.

Sin duda que en el tiempo se observan cada vez más transformaciones significativas referidas al acceso de todos a la educación, así como cambios en las políticas nacionales con especial atención a las personas con discapacidad y su ingreso a escuelas regulares, igualdad de género e inclusión de personas en movimiento migratorio. También existen ya en algunos países, grandes avances en los mecanismos y ajustes para la permanencia en la escuela. Sin embargo,

está pendiente el reto de pasar de la presencia a la garantía de procesos con calidad, participación e interacción plenas y, el logro de aprendizajes significativos para todos. Surgen con ello las exigencias de cambio en los currículos y la flexibilización en su desarrollo, en la formación docente, gestión institucional y asignación de recursos, aspectos claramente engranados en un proyecto educativo, contextualizado y sinérgico en cuanto a sus componentes, procesos y actores.

No obstante, han transcurrido más de 30 años de tales declaraciones y, pese a estos reveladores avances en las políticas y marcos regulatorios hacia la inclusión, continúa teniendo vigencia el debate sobre cómo comprender lo diverso, entendido como un indicador de la calidad educativa, además, sigue presente la pregunta de cómo transitar de la reflexión y discursos, a prácticas mucho más asertivas y con niveles mayores de concreción en el quehacer institucional y docente, esto impulsa nuevas discusiones y cuestionamientos para ahondar en el camino de generación de procesos y construcciones para la transformación necesaria, que vayan más allá de la discapacidad.

Lo comentado implica, además de aprender a reconocer las diferencias humanas, lograr adaptar los sistemas educativos y prácticas a las necesidades individuales de los estudiantes, superar las formas restringidas y simplistas de interpretar la diversidad (Marín, 2007). Para alcanzar esta meta, debe promoverse una importante y activa participación social y académica, lo que serviría de base para la reestructuración de los proyectos institucionales, en aras de responder a la diversidad con currículos realmente flexibles en su desarrollo e implementación, adaptados a las diferentes necesidades e intereses.

Un elemento detractor de las responsabilidades emergentes en el camino hacia una educación en la diversidad, es la vaguedad de su concepción, por lo que me parece impostergable realizar una inicial aproximación al tema. En este punto comparto plenamente lo señalado por las expertas en esta área, las profesoras María Olivella, Marcela Naurita y Zinia Padilla en un diálogo propiciado por la PUCP, denominado Educación Superior Equitativa e Inclusiva.

En este encuentro, las investigadoras visibilizaron el requerimiento de contextualizar cualquier discusión al respecto, alertando la variedad de

posiciones y maneras indistintas de referirse a la inclusión, diversidad, igualdad y equidad, proponiendo a la vez la idea de no homogeneizar propuestas al respecto, sino superar este hábito, y saber que estamos refiriéndonos a una conceptualización que nos ayuda a comprender a qué hacemos referencia al discutir sobre ello, e incluso clarificar las diferencias, porque sin duda, existe un uso indistinto de términos inherentes a los códigos de la inclusión, igualdad, equidad y diversidad con los que los docentes cotidianamente no se encuentran familiarizados.

Lo anterior guarda estrecha relación con la relevante frondosidad de conceptos, definiciones y concepciones acerca de la diversidad e inclusión. Esto se evidencia en el uso indistinto de estos términos, por lo que considero que, para referirnos concretamente a la diversidad, se requiere contextualizar y asumir cierto consenso al respecto, sin duda que desde un posicionamiento epistemológico (Olivella, Naurita y Padilla). Está claro que concretar una definición sobre la diversidad humana es una compleja aspiración, no solo porque existen posiciones convergentes y divergentes al respecto, sino porque además, todo depende del ámbito desde donde sea establecida una posición. En definitiva, este es un campo de la educación emergente que sigue requiriendo mayor profundización y discusión.

Ciertamente, existen múltiples opiniones y sugerencias sobre cómo asumir la diversidad, especialmente posiciones teóricas para la educación y docentes, pero pocas ideas claras para la acción, incluso a nivel de políticas no se visualizan precisiones que permitan ajustar la actividad en las instituciones y en el aula, son menos los pronunciamientos desde el campo curricular, su diseño, desarrollo y gestión, tal vez, porque los requerimientos de la heterogeneidad en el aula significan cambios profundos, de estructura, funcionamiento y recursos que verdaderamente permitan concretar las transformaciones requeridas.

Al respecto, comparto lo dicho por Arnaiz-Sánchez, Alcaraz y Caballero (2024) en cuanto a que “la confusión existente en torno al significado de educación inclusiva supone una de las principales barreras para el progreso de este modelo educativo” (p.135), por lo que es muy necesario desarrollar un escenario teórico que sirva de referente a los docentes para su formación y significación de la educación inclusiva.

La complejidad de lo comentado es reforzada por los hallazgos emergentes en la revisión realizada a un significativo número de producciones científicas consultadas, en las que se vincula directamente tanto a la diversidad como a la inclusión con la discapacidad y educación especial, particularmente se asocia la diferencia con condiciones de minusvalía e inferioridad (Skliar, 2002 en Druker, 2019), aunque más recientemente se observa una mayor productividad relacionada con la igualdad de género e interculturalidad ampliando la visión vigente, pero, finalmente son muy pocos los acercamientos a considerar condiciones sociales o diferencias de otro tipo.

No obstante, una educación para vivir en la diversidad transita senderos muchos más amplios cultural y socialmente, incluso escabrosos por la variedad de situaciones, experiencias y desafíos que plantea, de ello dependen los aportes que puedan realizarse a los sistemas educativos y fundamentalmente a sus instituciones y prácticas, en las que colocar a la persona en el centro de su quehacer continúa siendo una deuda, lo que resulta contrario a las múltiples declaraciones y evidentes desplazamientos y avances discursivos a nivel político, cuando en realidad se espera por transformaciones sustantivas, que representen un verdadero respeto por los derechos de las personas.

Adicionalmente, y académicamente fundamental, está el hecho de que tanto la educación como la diversidad humana son comprendidas e interpretadas desde diferentes perspectivas epistemológicas y paradigmas de adscripción (Druker (2019), posiciones que impactan la generación de políticas y prácticas que inciden a su vez en el quehacer educativo. De acuerdo con estos posicionamientos (objetivistas, subjetivistas e intersubjetivos), surgen también distintos enfoques curriculares, lo que repercute en la concepción y tratamiento de sus elementos constitutivos sustanciales, la visión del sujeto que aprende, el aprendizaje, la enseñanza, el rol del docente y la evaluación. También en los procesos de planificación, desarrollo, gestión y valoración.

A lo anterior se suma el hecho, de que muchas veces el currículo se presenta como un factor de revisión respecto al camino para la comprensión de la diversidad humana. La permanencia en el tiempo de un modelo educativo industrializado heredado, que en su tradición academicista refleja una estructura rígida, que prepara ciudadanos para la mecanización de su proceder, y en el que las potencialidades, individualidades e identidades culturales,

lingüísticas, étnicas y de capacidad se invisibilizan. En él, priva la “uniformidad y la homogeneidad didáctica, una talla única para todos” (Pérez Gómez, 2012, p.84). De acuerdo con esto, a lo anterior se suman como rasgos esenciales de esta concepción curricular, la fragmentación disciplinar, el agrupamiento rígido por edades, y fundamentalmente la separación de las dimensiones humanas del ser, de la racionalidad, la mente y el cuerpo. Lo señalado muestra una real deshumanización del currículo y un papel en la educación que nos impide aproximarnos a la diversidad.

El modelo talla única, tuvo su origen en la objetividad y fundación epistemológica de una realidad considerada única, y que como realidad y contexto educativo ha sido pensada distante a los sujetos interactuantes en ella, susceptible de ser conocida e interpretada “por cualquier persona, con independencia de su historia, lugar o contexto, toda vez que utilice los métodos adecuados para acercarse a ella” (Eisner, 1998).

En esta realidad, el currículo representa un mecanismo fundamental para la segregación y exclusión de las personas, esto puede ser fácilmente constatado en la literatura existente, en la que se insiste en las críticas a la escuela, currículo y sistemas educativos como agentes que propenden al fracaso e invitan a lograr una justicia curricular que promueva con ella la inclusión y justicia social necesarias. Contrariamente, las sociedades actuales están caracterizadas contrariamente por la heterogeneidad y diversidad en todas sus dimensiones. Las instituciones educativas en todos sus niveles lo experimentan constantemente, lo común es convivir con grupos de estudiantes cuya diversidad de origen, raza, grupo social, cultura, formas de relacionarse y vincularse con el conocimiento, intereses, rutas y tipos de aprendizaje, los hacen diferentes, esto va en sentido inverso a la búsqueda de la igualdad de oportunidades, por lo contrario, experimentamos una realidad en la que constantemente crecen los requerimientos de equidad ante las diferencias.

Al respecto, Arnaiz (1999) nos recuerda que la estandarización del currículo no facilita la inclusión de las experiencias personales, va en contraste con los intereses de aprendizaje, las motivaciones e inquietudes de quien aprende. Aun siendo mayores las exigencias en cuanto al conocimiento requerido, el currículo tradicional sigue presentándose sobrecargado, indiferente a las tendencias en el aprendizaje y desarrollo de las tecnologías,

ignorando los enfoques curriculares cada vez más orientados a la formación por competencias. Aspectos que sin duda plantean urgentes y significativos cambios, no solo a nivel de las prácticas, sino también en las políticas, con el objetivo de brindar oportunidades de acceso, pero esencialmente de permanencia y aprendizajes para todos. De tal manera, que los currículos en este momento deben superar la estaticidad del modelo único, zafarse de su carácter homogeneizante y repensar el principio de flexibilidad en sus estructuras de acuerdo con la diversidad en el aula y la vida.

En cuanto a nuestras concepciones y prácticas docentes, estas incluyen valores y creencias personales, experiencias culturales que se entretajan entre la vida cotidiana y el quehacer profesional, formando parte de nuestra identidad. La práctica docente trasciende a la sociedad, va más allá de la transferencia cultural que dentro del sistema educativo podamos realizar, implica el respeto a la diversidad de dicha cultura, a sus actores y especialmente ser veedores y formadores para la garantía de los derechos humanos como parte del encargo social de la educación.

Para Morillo y Quijano (2016), la identidad docente está vinculada a una “trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo” (p. 324), aspectos que, sometidos al tiempo, van afianzando su identidad profesional. Lo señalado se relaciona a un continuo proceso de reflexión sobre la experiencia, pero fundamentalmente nos ayuda a comprender el valor y responsabilidad que tenemos como docentes y esencialmente como seres humanos, lo que nos permite conectar con la realidad de los demás.

Considero que esta compleja idea de la acción y pensamiento del docente, alberga una amplia visión de la diversidad, sin embargo, pese a la actitud positiva de éste, muchas veces sus concepciones al respecto no son claras, pueden estar caracterizadas por la ambigüedad y baja conceptualización, lo que finalmente constituye un elemento discordante entre su pensamiento y acción, entre sus creencias y la manera de abordar y proceder frente a la complejidad de la diversidad, lo que expresa una falta de coherencia entre lo que dicen y finalmente hacen los docentes (Morillo, 2016).

A lo descrito se suman las exigencias de desplazamientos en el pensamiento y acciones del profesor, las cuales están tildadas por el reconocimiento a la unicidad de las personas, la naturaleza humana y, por tanto, la consideración de sus individualidades en cuanto al aprendizaje. Aspectos que orientarán al currículo y la práctica docente de la educación en la diversidad (Silva, 2006).

Cuando se habla de diversidad de qué se habla. Analizarlo es el punto de partida

En párrafos anteriores me he referido a la diversidad como un aspecto inherente a la naturaleza humana, la identidad y las diferencias que en ella se revelan. Desde esta posición, coincido con la mirada amplia planteada por Silva (2006), para quien “la diversidad es lo más genuinamente natural al ser humano” (p.98), lo que compartimos. Esta visión presupone, concebirla como un aspecto de valor que distingue a las personas, asunto analizado más recientemente por disciplinas como la filosofía, antropología, psicología, sociología y los estudios culturales, como una forma de plantear caminos para pensar en la pluralidad, multiplicidad y analizar la epistemología del discurso de la diversidad.

En este sentido, Silva (2006) nos acerca a una concepción filosófica que revela la complejidad de la diversidad como un referente que amplía el propio concepto de lo humano, superando la exploración semántica del término:

Desde una perspectiva semántica, diversidad es diferencia, variedad, heterogeneidad; sin embargo, desde la perspectiva filosófica, el análisis de la diversidad debemos hacerlo sobre la base de la unidad. Es en la unidad donde existe una multiplicidad de fenómenos y objetos que le dan riqueza y que a su vez son la expresión de lo diverso. Considerar la diversidad, supone comprender la amplitud y universalidad de este concepto (p.95).

Su enfoque coincide con el reciente planteamiento de Morantes (2024), el cual invita a reflexionar sobre las argumentaciones filosóficas de una posible cosmovisión sobre la diversidad humana, atendiendo a su complejidad y naturaleza, “más allá de las simples diferencias superficiales” (p.219). Esta cosmovisión a la que alude la autora, considera una multiplicidad de aportes, los cuales pueden permitir profundizar en lo que pudiéramos apreciar como

una construcción que amalgama distintas perspectivas epistemológicas en torno a la diversidad humana. Esto facilitaría trascender a la visión positivista de racionalidad eficientista que nos ubica en las deficiencias y discapacidades.

Es oportuno en este sentido, retrotraer lo mencionado por Drucker (2020) en cuanto a que a cada corriente epistemológica desde la cual se considera el constructo de la diversidad, se adscribe “una particular comprensión”. Esto refiere que cada una de ellas trae consigo una singular forma de operacionalizarse, tanto como política pública, como en las prácticas educativas. Desde lo anterior, se argumentan los distintos modos de percibir la diversidad, tanto desde la objetividad, como desde la intersubjetividad y la construcción de significados.

De acuerdo con este entramado, la diversidad no se evidencia directamente relacionada con la educación, los modos de aprender o de enseñar, tampoco con las formas de ser, pensar o sentir (Silva, 2006), para identificarla se requiere formación epistemológica y desarrollar un marco de referencia que permita su comprensión y accionar. Implica entonces que, según el carácter cultural asumido en cada concepción, esta puede adjudicarse diferentes significados, los cuales estarán adaptados a “las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo” (Morillo y Quijano, 2016,p.321). Yendo más allá, la diversidad es un atributo cultural ligado a la identidad y pluralidad, tal como ha sido argumentado por Batallán y Campanini (2008).

Lo señalado nos indica que de acuerdo con la forma en que se percibe y conceptualiza la diversidad, las personas pueden desarrollar diferentes niveles de aceptación en cuanto a las perspectivas asumidas, y de acuerdo con ello, se generará su reconocimiento o rechazo y discriminación. Tales afirmaciones, concuerdan con lo sostenido por Esquivel et. al (2020), autores que plantean la diversidad “como una realidad creada por individuos y grupos a partir de un amplio espectro de diferencias demográficas y filosóficas” (p.16). Posición que nos invita a desprendernos de nuestros propios prejuicios para poder valorar a las otras personas y propiciar una cultura de la equidad, en la que se respete a individuos y grupos.

De igual manera, los autores proponen más allá de tolerar las diferencias, llevar a cabo prácticas en las que prevalezcan la comprensión y el

aprecio de la interdependencia de la humanidad, el respeto mutuo por las cualidades y experiencias diferentes a las propias, el admitir que la diversidad no solo incluye formas de ser, sino también de saber reconocer en la discriminación personal, cultural e institucionalizada tipos de inequidad, en las que predominan las ventajas de unos sobre otros, esto constituye un valioso referente vinculado a lo actitudinal. Finalmente, sugieren el establecimiento de alianzas a través de las diferencias para que podamos trabajar juntos y erradicar todas las formas de discriminación (p.16).

En cuanto a la aceptación o rechazo de la diversidad, hemos precisado evidentes dificultades que se confrontan al tratar de responder a la interrogante que plantea definir la diversidad humana. Frente a esta dificultad, Ramos Calderón (2012) presenta un recorrido por las imprecisiones que dificultan llegar a una adecuada aproximación al término y las trampas a las que se enfrenta quien pretenda fijar posición al respecto. Existen según este autor, orientaciones negativas y positivas al respecto, para él “no es extraño encontrar análisis que señalan que bajo este término se enmascaran situaciones de desigualdad, de segregación, de desventajas a partir de ciertos rasgos que hacen diversa a una población” (p.77), lo que puede representar enmascaradas formas de discriminación finalmente. Pero, por otra parte, también se encuentran aquellas consideraciones que valoran la oportunidad que ésta aporta para la construcción de sociedades más justas, tolerantes y equitativas, de tal manera que se aprecian en la diversidad sus beneficios, lo que puede contribuir al desarrollo de una mejor condición humana.

Es válido entonces lo señalado por el autor al considerar que el tratamiento ambiguo de la diversidad transita una álgida senda, en la que el lenguaje utilizado y los significados que le son atribuidos nos alejan de un posible consenso según las funciones que ésta cumple y los escenarios en los que acciona. En este punto, Ramos Calderón (2012) plantea que existen dos aspectos fundamentales que contribuyen a esta situación, y con los cuales me identifico. El primero puntualiza que las definiciones “primigenias de la diversidad no contienen elementos valorales ni hablan de repercusiones o roles; simplemente señalan la característica esencial de atributos cualitativos o cuantitativos que marcan la diferencia o la semejanza entre las cosas” (p. 80), esto es propio a una posición positivista asumida al respecto que nos ancla a la

comentada tradición que solapa evidenciadas prácticas excluyentes. Lo segundo, y de vital relevancia, es la necesidad de desentrañar en sus significados los aspectos esenciales de cada definición, desprejuiciarlas, más allá del maniqueísmo de lo positivo y negativo, porque:

Para indicar las diferencias es necesario utilizar parámetros, criterios, ciertas unidades de medida o categorías, en términos de cualidad y cantidad. Se requieren estos elementos para identificar lo que distingue a una cosa de otra, a una persona de otra o de otras, lo que llevará finalmente a indicar una diversidad, o sea, una variedad, una desemejanza” (p.80).

En la misma dirección del autor, podemos afirmar que la diversidad sin duda es una construcción que obedece a un contexto e intereses en particular, a criterios o categorías de los sistemas sociales, lo que amerita su profunda lectura e interpretación. Considero, además, que significar la diversidad humana no constituye un asunto sencillo. Requiere antes reconocer la particularidad de cada ser humano, comprender que todos poseemos diferencias que nos hacen únicos. Diferencias marcadas por una multiplicidad de aspectos, por lo que me parece necesario particularmente establecer desde qué contexto y perspectiva epistemológica la interpretamos.

Como docentes, tradicionalmente confrontamos en lo educativo la creencia de que estas diferencias están únicamente relacionadas con las dificultades o necesidades educativas especiales (Freixes, 2000), lo que nos ubica claramente en un paradigma funcionalista y una concepción reduccionista de la diversidad, la cual hemos heredado como paradigma hegemónico. No obstante, como hemos señalado, cada concepción acerca de la diversidad influye de manera determinante en los niveles de aceptación que experimentan los sujetos, por ello, debemos ser cuidadosos en no contribuir a acentuar esquemas discriminatorios y de segregación. Por el contrario, el compromiso nos exige profundizar en su acepción positiva, lo que nos llevará a la aceptación y reconocimiento de los demás, de allí el valor de aproximarnos a un posible consenso en el contexto educativo.

Educar para vivir en la diversidad, desafíos y oportunidades

Comparto con Freixes (2000) la premisa de que educar en la diversidad es esencialmente asumir que personas con diferentes características “han de educarse juntos, y tomar las decisiones necesarias para que esto sea posible” (p.8). Considero que toda educación convoca a personas diferentes que persiguen como objetivo común educar, educarse y ser educados, lo cual lograrán siendo, haciendo y estando juntos.

A esta posición debo adicionar, el estar convencida de que la educación como valor y derecho fundamental, se configura en el potencial indispensable que tenemos las personas y nos permite superar las distintas condiciones que hayan podido someternos a situaciones de vulnerabilidad, desde cualquier perspectiva. Mi experiencia como docente en todos los niveles del sistema educativo venezolano me ha permitido comprenderlo y así vivenciarlo. De acuerdo estoy con la UNESCO (2025) al afirmar que “la educación es una de las herramientas más potentes para sacar de la pobreza a los niños y adultos marginados, así como un catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales”. Es innegable su poder transformador y emancipador en la persona, porque no solo facilita su participación activa y consciente en la sociedad, sino que hace que éste contribuya a su progreso, de allí sus implicaciones y compromiso de parte de todas las naciones.

Sin embargo, el desafío de una educación con esta capacidad transformadora, requiere un ejercicio de calidad, que facilite no solo las condiciones técnicas, sino también la responsabilidad real de dignificar a la persona y ofrecer lo necesario para que ésta logre su realización en cuanto a todas sus dimensiones y capacidades, garantizando así, su desarrollo mental, espiritual, físico y social. Sin duda que el propósito de este enfoque educativo implica significar una pedagogía que interpreta la diversidad humana, con principios de equidad, responsabilidad y respeto a la dignidad. Al tiempo de reconocer, valorar y responder a las diferencias individuales y colectivas como el motor y cimiento que facilita el logro del aprendizaje.

De esta manera, no solo se llevarán a cabo acciones que garanticen el acceso al sistema educativo, sino también, que propicien la participación

consciente y el logro de aprendizajes significativos, con condiciones pedagógicas, materiales y afectivas, lo que finalmente contribuirá al desarrollo del potencial de cada sujeto sin exclusiones, independientemente de su origen étnico, género, condición socioeconómica, capacidad o identidad cultural, lo que claramente la definirá como inclusiva y equitativa.

De acuerdo con lo descrito, un modelo educativo auténticamente inclusivo, en consonancia con los principios señalados, deberá ver en la equidad una oportunidad para alcanzar una real justicia educativa, abandonando así la creencia de que una práctica inclusiva se limita a igualar oportunidades, por el contrario, está comprometida con la disposición de recursos y adaptación a un quehacer capaz de compensar desigualdades estructurales. Características que implican, además, el reto de asumir el diseño curricular como una propuesta flexible, que integra perspectivas interculturales, de género, habilidades y capacidades diversas, un proyecto que surge de la evaluación real del estudiante y su entorno, que se reconstruye de acuerdo con el contexto, como un acto de justicia curricular, que desafía las políticas y la capacidad de los currículos tradicionales centrados en la conceptualización y el desarrollo de capacidades cognitivas, en detrimento de aprendizajes y capacidades fundamentales para la evolución plena de la persona y su inserción social (Blanco, 2018).

Otro de los grandes desafíos de educar para vivir en diversidad, es el poder reconocer como docentes y sociedad, que las diferencias son propias de la naturaleza humana, que estas requieren ser consideradas un elemento orientador de los procesos didáctico-curriculares, basados en un modelo pedagógico que busca garantizar la equidad en el aprendizaje. Para lograr esta respuesta, es imperioso superar los modelos que homogeneizan y estigmatizan las diferencias, sustituirlos por espacios donde la diversidad sea visible, respetada y aprovechada pedagógicamente (UNESCO, 2020), para lograrlo, debe implementarse una didáctica con estrategias para el aprendizaje, que promuevan la igualdad de oportunidades para todos y todas y la discriminación, las cuales eviten apoyo que permitan tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje de todas y todos, considerado sus diferencias.

No obstante, visibilizar la diversidad requiere superar la mirada reduccionista de la diferencia, asumirla desde la posibilidad de proporcionar oportunidades con equidad sin importar “el género, la lejanía, el nivel de

ingresos, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la religión y otras creencias y actitudes” (UNESCO, 2020, p.6), entre muchos otros referentes de la inequidad. Implica ir en sentido opuesto a la desigualdad, entender que la diversidad es lo que caracteriza la vida y la sociedad, y que es este el escenario en el que los sujetos construyen el conocimiento de las cosas, como un proceso individual que se recrea y engendra en lo social.

Es claro el compromiso que tiene la educación frente a la diversidad, pero también el desafío que representa para todos ver lo diverso como una potencialidad y fortaleza en el aula, la escuela y sociedad, al enriquecer las perspectivas y experiencias individuales, pero también impactar en las culturas, en los modos de pensar y sensibilizarse al respecto. Observamos, como el contacto con las diferencias culturales, cognitivas y sociales amplía el repertorio de soluciones ante problemas y proporciona un aprendizaje enriquecido. Adicionalmente, la diversidad lleva a las personas a evaluar múltiples perspectivas, estimulando el pensamiento crítico, la creatividad y capacidad resolutoria. De igual manera, la interacción con personas distintas fomenta habilidades socioemocionales como la empatía, adaptabilidad y autorreflexión, actuando la diversidad como un espejo que nos ayuda a reconocer nuestros prejuicios y nos impulsa a construir identidades más inclusivas (Arcos y Torres, 2024).

Como resultado, la educación en entornos diversos correlaciona con menor discriminación y mayor cohesión social, proporcionando a su vez, un escenario en el que la escuela se convierte en un laboratorio donde se practica la convivencia democrática, fundamentada principalmente en los derechos humanos, dando surgimiento a sociedades cada vez más respetuosas, diversas y globalizadas, al unísono de preparar a las personas para vivir en ellas (Arcos y Torres, 2024).

Para Gutiérrez (2023), esta vinculación de lo educativo con lo diverso, da como resultado una educación inclusiva que supera “la simple coexistencia de diferentes personas en un entorno educativo. Se trata de crear un espacio en el que cada individuo sea valorado y respetado por su singularidad, y donde todos tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse

plenamente” (s/n). También las instituciones se ven trastocadas por estas exigencias, las cuales a su vez demandan políticas más asertivas y reales. Todo lo señalado deja claro que es una necesidad.

Educación en la diversidad y que debemos trabajar para hacerlo posible y con calidad.

Para dar respuesta efectiva a este desafío, es imprescindible desmitificar creencias, dismantelar paradigmas instaurados que nos impiden poder construir sistemas que celebren las diferencias no como problema, sino como un principio ético irrenunciable, el principio de reconocer y respetar la singularidad en cada uno. Lo comentado escenifica un gran reto, pero fundamentalmente demanda una revolución en el pensamiento y en las actuaciones de todos.

Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en su página web junto a “América Solidaria”, y en el marco del “Plan 12 Aprender para transformar”, plantea como su Misión # 9 el “Respeto a la Diversidad”, para esta organización:

El respeto a la diversidad es una habilidad profundamente interpersonal, y se puede definir como el entendimiento de que las personas participan paritariamente en un mundo ético común, en virtud de su condición humana, al tiempo que se reconoce la singularidad y diferencias de cada individuo (s/n).

Según la UNICEF, el asumir un modelo educativo inclusivo, respetuoso de la diversidad humana, se cimienta en un componente ético estratégico que plantea una visión integral del sistema educativo, el cual (a) incorpora la inclusión en todos los niveles educativos y en cada espacio de concreción curricular, pedagógico y administrativo, superando las visiones fragmentadas en el sistema; (b) aborda con una mirada amplia la diversidad, integrando multiplicidad de dimensiones, dejando atrás la homogeneización y estandarización de las personas y acciones; (c) articula al Estado con las instituciones educativas, la familia y comunidades, como una vía para garantizar condiciones materiales y simbólicas de equidad.

De igual manera, como continuidad del componente estratégico, tenemos: (d) promueve la transformación cultural, porque insiste en que la inclusión no es solo acceso, sino un cambio en imaginarios sociales que

naturalizan exclusiones, (e) plantea el desafío crítico de traducir estos principios en prácticas concretas, superando resistencias estructurales en la formación insuficiente en pedagogías críticas e inclusivas de los docentes, promoviendo experiencias más equitativas, el desarraigo de currículos rígidos que no dialogan con los saberes de las personas y culturas locales, siendo este el mayor de los retos, y finalmente; (f) supera las brechas en la infraestructura y los medios materiales para atender las necesidades diversas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022).

Estos planteamientos proponen el cuestionamiento a lo existente e invitan a colocar la diversidad como horizonte ético. No obstante, la implementación de un enfoque educativo como el descrito, exige voluntad política, financiamiento sostenible y participación activa de diferentes grupos, especialmente los vulnerables. Solo así pasaremos del discurso a una educación radicalmente respetuosa de la diferencia. También la UNESCO (2020) advierte que la equidad requiere eliminar barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, priorizando a grupos históricamente marginados.

En consecuencia, educar con equidad es proporcionar las oportunidades de éxito a cada uno, con sentido justo, de acuerdo con esto, propone particularmente ayudar a visibilizar las diferencias y la vulnerabilidad existente, a la par de establecer en primer lugar los derechos humanos fundamentales, y finalmente instituir el respeto a la dignidad como un eje ético.

Como una acción concreta, se hace un imperativo crear sistemas de evaluación formativa que eviten la estandarización excluyente (Coll & Martín, 2008), respondan a los requerimientos y características individuales, una evaluación formadora que trascienda a la segregación y clasificación y se comporte como una herramienta en sí misma inclusiva. Esta visión de la evaluación retroalimenta continuamente la práctica pedagógica, lo que promueve su mejora continua. Demanda, además, que el docente esté formado para una evaluación inclusiva y situada, que integra las voces de todos los actores en la construcción de una educación verdaderamente participativa, capaz de superar las tensiones que se producen entre las normativas institucionales, la flexibilidad pedagógica y la resistencia al cambio.

Esta visión de la evaluación solo tiene asidero en una concepción curricular que personaliza el aprendizaje y en el desarrollo de una didáctica

para la gestión de aulas diversas, acompañada del compromiso, responsabilidad institucional y social, al tiempo de una actitud proactiva que permita la deconstrucción de prácticas discriminatorias. Para lograrlo, deben diseñarse múltiples técnicas, procedimientos e instrumentos, que no solo midan resultados, sino que reconozcan la diversidad en el aula y ofrezcan propuestas flexibles, adecuadas a las diferencias, que incorporen todos los tipos de evaluación existentes, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, acompañados por condiciones institucionales y políticas que permitan adecuar, adaptar, diferenciar o crear estrategias pertinentes y justas para todos.

Tal como lo expone Casanova (2023), la reflexión de una evaluación para la mejora y calidad de los procesos propios de la educación inclusiva, debe trasladarse de la evaluación de los aprendizajes a lo institucional, y particularmente a la evaluación del desempeño docente, permitiendo que se instaure una cultura evaluativa que por un lado optimice las acciones y resultados, por otro, contribuya a pensar en la evaluación desde su función pedagógica.

De acuerdo con esto, Casanova invita a la adopción inmediata de una práctica evaluativa apegada a las normativas y políticas que nos obligan a su cumplimiento, a la coherencia con diseños curriculares que establecen objetivos orientados a la personalización de los aprendizajes, a la enseñanza que promueve la potencialidades y atiende a la individualidad como proceso formativo continuo, descriptivo, que favorece la reflexión de sus actores, permitiendo la regulación y calidad en el logro de las metas. Según estos planteamientos, deben integrarse con igual interés formativo, la evaluación formativa en todos los niveles de concreción curricular.

Esto demanda modelos de formación flexibles, vinculados a las realidades socioculturales del estudiantado con enfoques inclusivos que propicien la justicia educativa y social, como hemos sostenido, que partan del reconocimiento del valor intrínseco de cada persona (Casanova,2023), y generen espacios significativos para la participación activa de las familias y comunidades en la toma de decisiones, con pedagogías críticas que cuestionen estereotipos, y promuevan la autonomía (Torres Santomé, 2019). Es evidente que estos modelos se fundamentan en los principios de equidad,

responsabilidad y respeto a la dignidad de la persona, pero la común interrogante es cómo materializarlos en acciones concretas.

Una acción preponderante es poder evidenciar respeto por la dignidad, reconociendo el valor específico de cada persona y su derecho a una identidad cultural, lingüística y social preservada, siendo este un valor intrínseco y fundamental que implica el respeto a todos los demás derechos del ser humano (Erazo, 2013), lo que implica la implementación de procesos de evaluación diagnóstica con profundo sentido pedagógico e investigativo. Otra de las formas de exponerlos en el quehacer educativo es a través de la adaptación de estrategias pedagógicas y diseños curriculares que respondan a las necesidades específicas identificadas, sin homogeneizar, lo que representa la equidad en las acciones (UNESCO, 2020). También es propicio promover la corresponsabilidad entre los diversos niveles del sistema educativo, instituciones, docentes, las familias y el Estado, uniendo esfuerzos para eliminar cualquier barrera presente.

En consonancia, para lograr una real educación que nos enseñe a vivir en la diversidad humana esta flexibilidad y criticidad en los procesos de formación, requiere que los docentes y sociedad en general, superen la estandarización vigente e impulsen el desarrollo de competencias, a través del diseño de rutas didácticas flexibles y prácticas dialógicas, como por ejemplo lo propone el Modelo Universal. Adicionalmente, tenemos que aprender a valorar el progreso individual de cada estudiante, en sus diversas dimensiones y manifestaciones, más allá de los resultados preestablecidos, y esencialmente, poder llegar a identificar, deconstruir y erradicar nuestros propios prejuicios.

No obstante, debemos tener presente que estos cambios no son fáciles de lograr, y aunque siguen surgiendo poderosas ideas sobre una pedagogía inclusiva y transformadora de la inequidad y desigualdad propiciada por los mismos sistemas educativos, las inercias, rutinas docentes, los límites del propio sistema y los procesos experimentados cada día, exigen la evidencia de experiencias que revelen “posibles alternativas de mejora encaminadas a promover caminos hacia la inclusión educativa” (Arnaiz y Escarbajal, 2021, p.17).

De acuerdo con lo analizado, es a partir de una construcción contextualizada, personalizada, y fundamentada en el desarrollo de la persona

que lograremos edificar los cimientos de la educación inclusiva y diversa. Conocemos claramente los detractores de estas ideas, sabemos que la implementación de un enfoque educativo como el descrito choca con los sistemas educativos instaurados, en los que persisten currículos rígidos y mediciones estandarizadas, que finalmente no privilegian a grupos minoritarios, por el contrario, los excluyen.

En igual dirección se encuentran desafíos no fáciles de superar por la sociedad y sistemas educativos, como lo son la necesaria ruptura y cuestionamiento a discursos que atribuyen el fracaso escolar a condiciones individuales, ignorando desigualdades estructurales (Torres, 2023), la asignación equitativa de recursos a comunidades vulnerables, y el desarrollo de estrategias que eduquen para la participación comunitaria, lo que incluye a la familia y líderes locales a la toma de decisiones educativas, siguiendo el modelo de *comunidades de aprendizaje* (Flecha, 2020), avanzando en la construcción de modelos que integren en su accionar la excelencia académica con la justicia social.). En resumen, educar con equidad es proporcionar las oportunidades de éxito a cada uno, con sentido justo.

Resignificar la flexibilidad curricular: más allá de la adaptación superficial

En el marco de las ideas ya expuestas se ha evidenciado el papel del currículo como un factor detractor o facilitador de la educación inclusiva, de acuerdo con sus características y las oportunidades de aprendizaje que ofrece. En estos argumentos se entretajan los fundamentos de una concepción curricular para la educación diversa e inclusiva, lo que por sí mismo resignifica el principio de flexibilidad presente en una propuesta dinámica, adaptable y contextualizada, que va más allá del enciclopedismo, del modelo pedagógico y curricular tradicional de talla única aún vigente en muchos sistemas educativos.

Sin embargo, pese a la relevancia y presencia en el debate educativo, autores alertan sobre la poca claridad de la flexibilidad. La consideran por lo amplio, un concepto difuso, difícil de definir y analizar, esto genera confusión e imprecisión, debido a su uso indistinto para describir otros procesos, siendo la aplicación en más bajo nivel la relacionada con oponerse a la rigidez, para otros, “es una forma de producir mayor adaptabilidad y polivalencia a un

contexto”, esta “polisemia se refiere a las voces que subyacen en la flexibilidad: un significante con múltiples significados provenientes de diferentes voces” (Díaz-Villa, 2007, p.6-7).

Por otro lado, la flexibilidad invita al cuestionamiento de las estructuras, prácticas, identidades, gestión y narrativas excluyentes, por el contrario, el llamado es a repensar y construir propuestas formativas pertinentes, para lograr avanzar hacia una visión más equitativa, democrática y equitativa de la educación, “un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes” (Casanova, 2018, p.43). Esta perspectiva de la escuela que incluye a grupos diversos, requiere de un currículo también abierto y flexible, así como una gestión sistémica y democrática, que supere los diferentes obstáculos, y que sea capaz de brindar oportunidades de aprendizaje para todos de manera sostenible.

La polisemia de la flexibilidad se ha generado alrededor diferentes enfoques. Particularmente en las narrativas de la educación inclusiva planteada desde los enfoques tradicionales, el principio de flexibilidad curricular, se reduce a un conjunto de ajustes o adaptaciones puntuales para estudiantes con necesidades específicas. Sin embargo, como advierte Pérez Gómez (2020), la flexibilidad debe ser resignificada desde una perspectiva estructural y ética, entendida como la capacidad del currículo para ajustarse a las realidades socioculturales, cognitivas y afectivas, a las capacidades diversas de todos los estudiantes, trascendiendo la mera modificación aislada de contenidos o tiempos.

De tal manera que se integran a la flexibilidad elementos como la pertinencia, calidad, adaptabilidad, creatividad, capacidad de ajuste o autorregulación, indagación y justicia en la arquitectura de un currículo respondiente a lo diferente, a lo diverso, personalización, democrático, inclusión activa, entre otros. Pertinencia que se evalúa en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera y lo que las instituciones ofrecen, en su capacidad de responder al entorno (Casanova, 2018). Por tanto, la flexibilidad pensada desde la justicia, la equidad y respeto a la dignidad humana, sugiere una planificación abierta, co-construida con todos los actores

educativos, que facilita poder integrar saberes locales, experiencias culturales diversas y nuevas formas de conocimiento, una estrategia fundamental para avanzar hacia la justicia epistémica (Pérez Gómez, 2020).

En este orden, la flexibilidad curricular propone una estructura integradora enfocada en el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y aptitudes, a través del trabajo investigativo e interdisciplinario y en la búsqueda de la calidad académica (López y Juanes, 2020).

¿Pero cuáles son las características y estrategias de la concepción curricular para educar en la diversidad humana?

1. Es un currículo centrado en el sujeto que aprende, reconocido por su unicidad como ser humano que incorpora al aula su diversidad y multiculturalidad. Recreado en la vida de cada estudiante, dinámico, no estático, aborda la realidad, se revisa y actualiza con la participación activa de docentes, estudiantes y comunidades. (López, 2021). Según esto, plantea como elementos transversales en el diseño el respeto a la diversidad y la inclusión. En este caso, la flexibilidad permite la toma de decisiones en diversas escalas: estudiantes, académicos y también en la gestión y administración institucional (García et. al, 2022).

2. Es un currículo flexible en su estructura y procesos. Particularmente, busca superar la rigidez temporal y secuencialidad tradicional, promueve oportunidades de aprendizajes para ser alcanzados mediante múltiples vías y ritmos, respetando los estilos cognitivos y ritmos personales (Díaz, 2023). Está vinculado a sistemas evaluativos formativos y diversificados que reconocen los distintos tipos de saberes y expresiones. Está caracterizado por principios como la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, la facilitación de la reflexión y la autorregulación y metacognición del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.

A nivel microcurricular el currículo de la educación para la diversidad, requiere una planificación con mayor plasticidad, porque brindar oportunidades con equidad y justicia para todos, demanda adicionales esfuerzos. La forma de operacionalizarlo es a través del diseño de actividades

multinivel, lo que facilita que cada estudiante encuentre lo requerido, respecto al desarrollo de un contenido, y actividades según sus niveles de competencia curricular (Arnaiz, p.12 en currículum y diversidad).

En este aspecto, se parte de la convicción de que cada persona posee sus propias fortalezas, dificultades, intereses y modos de expresarse. La inclusividad también significa tomar todos estos rasgos en cuenta para ofrecer un acompañamiento desde la aceptación plena y que al mismo tiempo resalte las oportunidades únicas que cada estudiante puede perseguir para lograr un estado de plenitud. Esto se basa en el reconocimiento de las distintas dimensiones del ser humano, la cognitiva, física, y emocional, a lo que debemos sumar la espiritual, ligada a la trascendencia, y lo importante de lograr su desarrollo pleno.

3. Establece didácticas y metodologías de enseñanza asertivas y diversas. Conoce y maneja adecuadamente un amplio abanico de estrategias didácticas aplicables el salón de clases presencial o virtual, que tienen como resultado directo un incremento de la conciencia de la importancia de la inclusión y en las habilidades sociales para fomentarla. Cónsono con lo anterior, se encuentra la diversificación curricular. A diferencia de procesos de adaptación tradicionales que la conciben como una estrategia o conjunto de técnicas; la diversificación como enfoque educativo, tiene por objetivo la inclusión y atención de las personas desde el respeto a su dignidad como seres humanos y a las capacidades de cada sujeto, contribuye a la personalización del currículo de acuerdo con las necesidades, intereses y contextos individuales, ajustando para ello los contenidos, metodologías y procesos de evaluación, buscando favorecer el desarrollo de su máximo potencial y el alcance de las competencias previstas.

Para ello, fundamenta sus procedimientos en principios como la globalización, integración e interdisciplinariedad, democracia, participación e interacción, lo que facilita realizar los ajustes acordes a los requerimientos de cada persona, “dando más a quién lo necesita, pero sin descuidar al que lo requiere menos” (Collares, 2010). Esto se complementa a través de itinerarios distintos, con la programación de experiencias de aprendizaje en espiral, que incrementen progresivamente su complejidad consolidando aprendizajes más profundos y duraderos, favoreciendo así el desarrollo de las competencias.

El enfoque de la didáctica inclusiva demanda metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, metodologías STEM, la integración de las tecnologías emergentes a la actividad escolar e institucional, la microenseñanza con enfoque inclusivo. También es necesario simular escenarios diversos en entornos controlados (este es el caso de las aulas multiculturales, necesidades educativas especiales). Abordar casos reales de diversidad en el aula para desarrollar soluciones contextualizadas con materiales y actividades accesibles para todos los estudiantes.

4. **Al ser un currículo ético y crítico, promueve valores de justicia social, respeto a la diversidad y pensamiento crítico** sobre las estructuras de poder, para formar sujetos conscientes y comprometidos (Moya, 2022). Promueve la justicia educativa y social, por tanto, se vincula a la responsabilidad colectiva. De acuerdo con este principio, responsabiliza a todos los actores educativos en la co-construcción y gestión curricular, impulsando un trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad (UNESCO, 2016). De la Cruz Flores, G., (2016).

5. **Es contextualizado.** Vincula los aprendizajes con la realidad sociocultural del entorno (observa con detenimiento lo local). Parte del compromiso con unos aprendizajes fundamentales, prioriza los contenidos, y permite seguir profundizando, aprendiendo a lo largo de la vida. Exige al docente el diseño de trayectorias de aprendizaje individualizadas sin perder el marco común del currículo. Los aprendizajes diferenciados requieren el uso de métodos variados (proyectos, rincones de aprendizaje, gamificación, investigaciones, entre otras metodologías activas). Contextualizar el desarrollo del currículo, también exige la creatividad y autonomía del docente, y fundamentalmente de la institución educativa, sin perder de vista lo oficializado.

No obstante, para lograrlo, debe existir la formación y consciencia en todos los actores sociales acerca de la planificación como un “espacio de toma de decisiones pedagógicas para responder a los desafíos de aprendizajes de todos y todas, pero resguardando la especificidad de cada estudiante”, un espacio esencial de la práctica pedagógica (Figuroa y Araya, 2023, p.14). Quiere decir que es en la praxis educativa real y desde la acción reflexiva que la contextualización curricular facilitará atender la diversidad en el aula y la

escuela de manera asertiva. Adicionalmente, los organismos oficiales de la educación, deben aprender a delegar en las instituciones educativas y docentes, la posibilidad de expresar libremente su diversidad, también a transformar las arquitecturas curriculares preestablecidas y diseñar propuestas propias, abordando las individualidades existentes con construcciones pertinentes.

De acuerdo con esto, el mismo ente oficial, tiene que generar orientaciones para la transformación y el desarrollo curricular en las instituciones educativas desde sus propias realidades, permitiendo procesos de apropiación, contextualización o adaptación, alcanzando la complementariedad entre los “objetivos del currículum nacional con objetivos relevantes para cada comunidad” (Figuroa y Araya, 2023, p.14). Lo expresado constituye una de las formas más necesarias de resignificar la flexibilidad curricular.

Sin embargo, la autonomía para asumir la planificación, el desarrollo curricular y experimentar las nuevas formas de resignificar su flexibilidad como un principio, requieren la formación de todos (Zabalza, 2012), para poder evaluar la congruencia exigida, es imprescindible que puedan comprender la necesaria articulación e interacción que se van produciendo entre el modelo educativo declarado y oficializado, la concepción curricular y su diseño y el resto de los componentes de la didáctica, relaciones caracterizadas por la armonía y sincronidad.

La sincronidad curricular, en el marco de la educación inclusiva, exige un enfoque interdisciplinario y decolonial que cuestione jerarquías de saber tradicionales, lo que implica la descentralización del diseño curricular, involucrando a actores comunitarios, priorizar la contextualización sobre estandarizaciones rígidas, y articular equidad con calidad, asegurando que las adaptaciones curriculares no sean meramente formales, sino transformadoras (Pineda y Orozco, 2016). Estas prácticas hacen necesario, repensar el currículo como un “espacio de encuentro” (no de imposición), lo que requiere marcos normativos flexibles y docentes formados en pedagogías críticas. Esto refuerza el vínculo entre sincronidad, interdisciplinariedad e inclusión como ejes de una educación emancipadora lo que se concreta en un enfoque curricular praxeológico (Gimeno Sacristán, 1998).

Fundamentalmente, para Figueroa y Araya (2023) la contextualización curricular para el aula diversa puede darse a través de las siguientes prácticas:

- Flexibilizar contenidos y criterios de evaluación, ajustando objetivos, valorando lo desarrollado y estableciendo criterios propios para su implementación en otra experiencia o no.
- Reconociendo la realidad e intereses propios de cada establecimiento según su territorio,
- historia, proyecto educativo o características de su sujeto estudiantil.
- Haciendo significativos los aprendizajes al vincular el aprendizaje a lograr con conocimientos, intereses y experiencias propias.
- Como experiencia interdisciplinaria de trabajo colectivo que potencia el aprendizaje y el desarrollo profesional.
- La sincronicidad en el currículo desafía la temporalidad lineal, rechaza secuencias curriculares estáticas y propone ritmos de aprendizaje diferenciados, acordes con las subjetividades de los estudiantes. Ofrece flexibilidad horaria, por lo que adecua tiempos para estudiantes con necesidades y capacidades diversas., esta acción se vincula con otras estrategias de las ya señaladas.

Lo sugerido por los autores, contribuye a generar oportunidades de aprendizaje para la diversidad de los estudiantes.

6. Integra la gestión de la diversidad con la formación docente.

Esta perspectiva curricular demanda la vinculación de la formación docente con la gestión de la diversidad en el aula. Exige estar capacitado con enfoques diversos y requiere la implementación de recursos accesibles y materiales multimodales (audios, textos simplificados, lengua de señas). Relación que promueve el aprendizaje para la vida, principio que también guía la práctica docente reflexiva y la autoevaluación. Sin duda que las vinculaciones entre la gestión de la diversidad en el aula y la formación docente son fundamentales para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Según la López (2023), entre las vinculaciones gestión de la diversidad en el aula-formación docente, mayormente necesarias están las siguientes:

(a) Un enfoque pedagógico inclusivo, parte de la integración de marcos teórico-prácticos que permitan comprender la diversidad en sus múltiples expresiones, como un valor, no como un obstáculo; y de la inclusión en los

planes de estudio de áreas, disciplinas o módulos sobre educación inclusiva, teorías del aprendizaje en contextos diversos y diseño universal para el aprendizaje (DUA);

(b) El desarrollo de competencias específicas. Los docentes requieren habilidades para adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones a las necesidades diversas del alumnado. Deben poseer competencias en estrategias diferenciadas, uso de tecnologías inclusivas y evaluación formativa.

(c) Poseer actitud reflexiva y crítica. La formación debe fomentar la autoevaluación del docente sobre prácticas excluyentes y la construcción de ambientes de aprendizaje equitativos.

(d) La vinculación curricular demanda la incorporación de espacios de reflexión pedagógica, portfolios docentes, comunidades de práctica, repositorios de buenas prácticas.

(e) El trabajo colaborativo. La gestión de la diversidad exige coordinación con otros actores (familias, especialistas, pares). La formación en trabajo interdisciplinario y proyectos colaborativos.

(f) Promover el acompañamiento de docentes experimentados en inclusión hacia los noveles para integrar estrategias de una didáctica que atienda lo diverso en el aula, capacitarse en el diseño de materiales y actividades accesibles para todos los estudiantes, fomentar que los docentes investiguen sus propias prácticas para identificar barreras y oportunidades, generando el intercambio de buenas prácticas para atender la diversidad.

7. Introducir tecnologías adaptativas: este tipo de tecnologías hacen que el aprendizaje sea accesible para todos los estudiantes a través de distintos medios o recursos multimodales. Pueden incluir cualquier tipo, desde software para convertir voz a texto, lectores de texto, software para estudiantes con capacidades diferentes, calculadoras parlantes para estudiantes con discalculia o accesorios de computadora modificados para estudiantes con discapacidades físicas. Usar las TIC como herramientas digitales adaptativas anima a los docentes a aplicar múltiples modelos de instrucción, estrategias de enseñanza y técnicas de instrucción diferenciadas, provee posibilidades para el aprendizaje combinado, permiten ajustar contenidos, ritmos y estrategias pedagógicas según las necesidades individuales. Con su integración al proceso didáctico, el docente puede lograr la retroalimentación en tiempo real

facilitando la adaptación dinámica. Lo señalado revela la importancia de competencias digitales en los docentes.

Un parcial punto de llegada

La flexibilidad curricular ha sido estudiada y analizada desde diversas posiciones, y estas investigaciones le han otorgado distintos significados y roles tanto en el diseño como en el desarrollo curricular. No obstante, frente a la necesidad de una educación que enseñe a vivir en la diversidad humana, su impacto adquiere una relevancia mayor, sobre todo porque su vinculación con los procesos didácticos de la inclusión no ha sido suficientemente revisada, debido a la rigidez de los sistemas y modelos educativos y a la linealidad de las estructuras institucionales.

Frente a esta realidad, la posición provocadora de Pérez Gómez (2020) nos invita a una revolución curricular que desmonte la imposición de “un único molde educativo”, producto de lógicas homogeneizadoras. Al resignificar la flexibilidad como principio estructural y no como excepción, se abre paso a un currículo vivo, capaz de reconocer la diversidad como fuente de riqueza educativa y no como un problema que deba ser “solucionado”.

Aunque el camino hacia esa resignificación es complejo y retador, representa una gran oportunidad para promover el tránsito hacia un currículo personalizado, dialógico e interactivo. Para lograrlo, es imperativo abandonar las prácticas de la educación estandarizada, vertical y prescriptiva que marginan voces y saberes, y apostar por la creación de procesos dialógicos y participativos. Solo de esta manera el currículo podrá reflejar y responder a la complejidad de las identidades y aprendizajes humanos, posibilitando una educación verdaderamente inclusiva y de calidad (López, 1999; Díaz, 2023).

Es importante enfatizar que la flexibilización curricular no implica “rebajar exigencias”, sino replantear el cómo, cuándo y dónde se aprende para garantizar la equidad sin sacrificar la calidad. Sin embargo, este propósito demanda desarrollar liderazgo pedagógico, creatividad y un compromiso inquebrantable con los derechos humanos educativos.

Más allá de recetas o modelos cerrados, se requiere una mayor investigación curricular que supere la dimensión teórica del asunto y explore prácticas inclusivas concretas. Enseñar a todos los estudiantes un currículo

común puede parecer sencillo; lo realmente desafiante es enseñar valorando las diferencias, desarrollando autonomía frente a las estructuras vigentes, superando creencias limitantes y colocando a la persona que aprende en el centro del proceso. Solo así se logrará potenciar sus capacidades diversas, respetar su dignidad y acercarnos a la heterogeneidad que caracteriza al aula y que tanto nos interpela.

Comprender la docencia como una herramienta de transformación social facilitará, por un lado, el fortalecimiento del respeto a la diversidad y, por otro, permitirá identificar los elementos de la inclusión como componentes fundamentales del currículo. Dichos elementos deberán permear transversalmente su estructura, expresando así la flexibilidad que lo sustenta. De esta manera, la posibilidad de educar en la diversidad se materializará gracias a la iniciativa, la innovación, la reflexión, el pensamiento crítico, el compromiso, la formación permanente y el intercambio de experiencias significativas.

La formación docente continua constituye, en consecuencia, un factor esencial para garantizar una educación inclusiva y de calidad, especialmente en un contexto cambiante y volátil. Educar para vivir en la diversidad es un proceso permanente de aprendizaje profesional y humano que exige desarrollar sensibilidad, conciencia ética y capacidad crítica para combatir la discriminación escolar y académica.

Asimismo, las tecnologías adaptativas no deben ser entendidas solo como herramientas técnicas, sino como catalizadores de un cambio paradigmático hacia currículos flexibles y centrados en la diversidad. Su adecuada integración puede redefinir la noción de equidad educativa desde la personalización, promover nuevos roles docentes (como el de diseñadores de experiencias adaptativas) y favorecer entornos de aprendizaje más inclusivos.

En síntesis, una concepción curricular que realmente atienda a la diversidad humana debe abandonar el modelo de talla única y asumir una flexibilidad estructural y ética que articule contextos culturales, estilos de aprendizaje y valores democráticos. Este es el camino para construir sistemas educativos inclusivos, equitativos y respetuosos de la dignidad de todas las personas.

Resignificar la flexibilidad curricular supone trascender la teoría y convertirla en acción transformadora. Ello exige construir una escuela que aprenda, una docencia que investigue y un currículo que dialogue con la diversidad en lugar de silenciarla. Los aportes de este enfoque son múltiples: permite fortalecer la autonomía institucional, impulsar políticas curriculares contextualizadas, desarrollar prácticas docentes reflexivas y aprovechar las tecnologías con sentido humanizador.

El futuro de la educación inclusiva dependerá de nuestra capacidad para hacer de la flexibilidad un principio ético, político y pedagógico que guíe cada decisión educativa. Solo así podremos garantizar que la diversidad deje de ser un desafío y se consolide como el mayor potencial de crecimiento humano y social que posee la escuela contemporánea.

Referencias

- Arcos Chalán, C. A., & Torres Torres, T. M. (2024). Atención a la Diversidad desde la Calidad y la Equidad de la Educación en la Primera Infancia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7591-7610. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11956
- Arnaiz, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. https://www.academia.edu/26642098/CURRICULUM_Y_ATENCI%C3%93N_A_LA_DIVERSIDAD
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., & Caballero, C.M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Arnaiz, P y Escarbajal, A. (2021). Investigando los caminos a la inclusión: las aulas abiertas especializadas. Octaedro.
- Andújar Scheker, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2019, 13(2), 111-121 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200111>
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). El "respeto a la diversidad" en la escuela: Atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16, 159-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585006>
- Blanco, R. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo
- Booth, T. y Ainscow Mel. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for studies on Inclusive education (CSIE). Bristol UK. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159.locale=es>
- Calderón Almendros, I. y Habegger Lardoeyt, (2012). Educación, Hándicap e Inclusión. Octaedro, SL.

- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa De Educação*, 31(Especial), 42–54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Collares, R. (2010). EDUCACIÓN INCLUSIVA Atender la diversidad, del decir al hacer. La escuela como escenario de prácticas inclusivas. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Septiembre, 2010.
- Díaz-Villa, M. (2007). Lectura crítica de la flexibilidad. Volumen 1. La educación superior frente al reto de la flexibilidad. Cooperativa Editorial Magisterio.
- De la Cruz Flores, G., (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7–10 de junio de 1994. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Echeita, G. (2021). Los dilemas del mientras tanto. En: *Investigando los caminos a la inclusión*. Octaedro, SL.
- Erazo, S. (2013). La dignidad humana como valor intrínseco de las personas. https://www.researchgate.net/publication/321365147_LA_DIGNIDAD_HUMANA_COMO_VALOR_INTRINSECO_DE_LAS_PERSONAS
- Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. y Tafoya, M. (2018). El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia. Colegios Comunitarios de California, Rectorado. https://www.childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/spanishrole-equity-and-diversity_final-elite-3-25-20.pdf?sfvrsn=d856a4f9_2
- Figuerola, J. y Araya. A. (2023). Contextualización curricular para una educación inclusiva: Representaciones y experiencias docentes. *INTEREDU*, 8(I), 11-49. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083056>
- García, A., Laguna, M., Amaro, I., Roldán, M., Rosales, A. Sánchez, G. (2022). La flexibilidad curricular. Conceptos generales. Universidad Abierta y a Distancia de México. https://www.unadmexico.mx/images/descargables/Flexibilidad_Curricular_Digital.pdf
- García, X. y Parra, A. (2022). El currículo como potenciador de la atención a la diversidad en la educación preescolar. RIDUM - Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6214>
- Gento Samuel. Propuesta de una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999), “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, en R. Alcudia (2000), *Atención a la*

- diversidad, Barcelona, Caracas-Graó. (Colección Claves para la innovación educativa).
- Gutierrez, A. (2023, Agosto, 14). Abriendo las puertas de la diversidad y educación inclusiva. Blog. Linkia FP. <https://linkiafp.es/blog/abriendo-las-puertas-de-la-diversidad-y-educacion-inclusiva/>
- López, L. y Juanes, B. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la Educación Física. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 194-201. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-194.pdf>
- López, V. (2023). El valor de la formación docente para atender a la diversidad y facilitar la inclusión educativa. *Universidad del Internet*. <https://www.unir.net/revista/educacion/valor-formacion-docente-atender-diversidad-y-facilitar-linclusion-educativa/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia* Nota técnica. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Osorio, M. (2014). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26,140-151. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.
- Ramos Calderón, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96.
- Pineda, E. y Orozco, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción*, 15(29), 125-148. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243148524009/html/>
- Sánchez-Ávila, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 137-157. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>
- Silva, F. (2008). El estado del conocimiento en educación especial. De la educación especial a la educación en la diversidad. *Ethos Educativo*, 35(enero-abril) 95-104 <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/35-95.pdf>
- UNESCO (2025) <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know?hub=70224>
- UNESCO (2020) Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Universitat Oberta de Catalunya. (2024, Marzo, 20). *Educación superior equitativa e inclusiva* [Vídeo]. (YouTube). <https://www.youtube.com/live/2MRBoNwyzio?si=HekrAnGVpQXIRRiJ>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, América Solidaria, Fundación Caserta. Respeto a la diversidad. Website. <https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-9-respeto-la-diversidad#:~:text=El%20respeto%20a%20la%20diversidad,y%20diferencias%20de%20cada%20individuo.>

Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>

EDUCAR

PARA VIVIR EN LA DIVERSIDAD

DESARROLLO HUMANO Y SOCIEDADES HUMANIZADAS

