

Inclusión escolar en el Ecuador: reflexiones desde la educación y la psicología



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL

SEK

Gabriela Pazmiño Márquez (Comp.)
Universidad Internacional SEK
Carrera de Psicología

Inclusión escolar en el Ecuador: reflexiones desde la educación y la psicología



PERSONALIZACIÓN EN SERIO

Comité Editorial Universidad Internacional SEK Ecuador

PhD. Nadia Margarita Rodríguez Jiménez
Rectora Universidad Internacional SEK

PhD. Esteban Andrade Rodas
Vicerrector Universidad Internacional SEK

PhD. Juan Carlos Navarro Castro
Director de Investigación e Innovación

PhD. Carmen Amelia Coral Guerrero
Presidenta Comité Editorial UISEK

Téc. María Fernanda Flor Avilés
Secretaria Comité Editorial UISEK

Jefes de Programa de Investigación

PhD. Elena Burgaleta Pérez
PhD. Pamela Alexandra Merino Salazar
PhD. José Rubén Ramírez Iglesias
PhD. Gonzalo Hoyos Bucheli
PhD. Javier Martínez Gómez
PHD. Edilberto Antonio Llanes Cedeño

Libro Inclusión escolar en el Ecuador: reflexiones desde la educación y la psicología

Autores:

Pablo Ormaza Mejía
Karina Rivadeneira Roura
Diana Castellanos Vela
María Luz Turriaga
María Mercedes Bastidas
Elena Díaz Mosquera
Alegria Crespo Cordovez
Gabriela Pazmiño Márquez

ISBN-978-9942-808-27-1

Hecho en Ecuador, Septiembre 2021

Inclusión escolar en el Ecuador: reflexiones desde la educación y la psicología



PERSONALIZACIÓN EN SERIO

Gabriela Pazmiño Márquez
(Comp.)

Universidad Internacional SEK
Carrera de Psicología

TABLA DE CONTENIDOS

Prólogo

Pablo Ormaza Mejía 6

El derecho a la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales en el Ecuador: una perspectiva histórica

Karina Rivadeneira Roura 28

Abandono escolar en Ecuador: punto de partida para la exclusión social de niñas, niños y adolescentes

Diana Castellanos Vela 46

El sentido de neuropsicología en la escuela del siglo XXI

Diana Isabel Robalino y María Luz Turriaga
Universidad Internacional SEK 72

Acerca del diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la necesidad de formular nuevas lecturas

María Mercedes Bastidas
Universidad Internacional SEK 86

Inclusión educativa e inserción social de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Elena Díaz Mosquera
Pontificia Universidad Católica del Ecuador 100

La importancia de la creatividad como elemento transformador del sistema educativo

Alegría Crespo Cordovez
Universidad Internacional SEK 132

Conclusión

Gabriela Pazmiño Márquez
Universidad Internacional SEK 150

Prólogo

Pablo Ormaza Mejía

El negar las diferencias como una condición propia de la riqueza humana, implicaría increpar los colores, las texturas, los reflejos y las apariencias que germinan de la naturaleza.

Todo proceso educativo que se jacte de ser integral, garante de derechos y que apunte hacia la calidad, debe conservar dos elementos importantes de la esencia humana. La capacidad de asombro y contemplación por los matices de la vida y la facultad de convivir en armonía con la diversidad.

Quizás no resulta una tarea sencilla generar un proceso reflexivo y a profundidad sobre lo que implica el hecho educativo y su influencia en el desarrollo de las personas y su entorno. El vasto acervo literario sobre educación, gestado en diversos momentos de desarrollo social y transmitido de generación en generación, ha inspirado por siglos, y seguirá haciéndolo, a expertos pedagogos, psicólogos, orientadores escolares, maestros, profesionales de formaciones no afines al campo educativo e incluso a políticos, quienes con la intención de reconfigurar el quehacer educativo, han promulgado cuerpos legales, estrategias de política pública, planes, programas, proyectos y escritos académicos destinados al análisis de la educación, la innovación y la calidad.

El hecho educativo es una práctica milenaria sustentada en bases conceptuales permeables a los avances sociales y a las perspectivas económicas y políticas propias del desarrollo social. Las demandas de la posmodernidad que al momento gobiernan los modelos educativos tanto en su conceptualización como en su praxis, obligan a la sociedad en su conjunto a tomar una actitud de inmediatez con respecto a cómo el sistema educativo debe responder a las necesidades del mundo globalizado.

La ampliación de la esperanza de vida, los procesos de industrialización que provocan dinámicas de urbanización y suburbanización emergentes, el cambio en la percepción de la familia como “unidad de consumo” en lugar de unidad de producción, la reorganización familiar y la primacía del principio de racionalidad sobre una prominente secularización de credos; son algunos cambios sociales característicos de la segunda transición demográfica que se gesta desde los años 1960 y que deben ser considerados a la hora de delinear políticas públicas que busquen responder con cierta eficiencia a las demandas de las nuevas sociedades que, según Bauman (2017), se están volviendo cada vez más líquidas.

Para alinearse a los nuevos escenarios sociales, se requiere reconocer que no todos los países se encuentran en las mismas condiciones, más aún cuando existen diferencias históricas entre occidente y los países del cono sur, específicamente en las formas y mecanismos de abordaje de los efectos de la post modernidad en una sociedad globalizada.

América Latina (LA) más allá del contexto geográfico, político y cultural de sus naciones, se ha caracterizado por ser una de las regiones más desiguales del globo, lo cual ha limitado política, social y económicamente el reconocimiento de las heterogeneida-

des que existen entre sus ciudadanos, lo cual impacta en la garantía y el goce de los derechos humanos, entre ellos: la alimentación, el empleo digno, la salud y la educación.

La desinstitucionalización de los estados de bienestar cada vez más palpable por los ciudadanos, ha generado en cierta medida que los derechos consagrados como universales para todas y todos, se trasformen en servicios “sociales” mercantilizados dispuestos al alcance de pocos y distanciados de la mayoría. Esta forma de exclusión agudiza las brechas de desigualdad para aquellos grupos históricamente excluidos que, por su género, franja etaria, auto-identificación étnica, orientación sexual, nivel educativo o cualquier limitación física, cognitiva o psicosocial, no cuentan con los privilegios de tener una vida digna en igualdad de condiciones, y que incluso estarían doblemente expuestos a vulnerabilidades que limiten su desarrollo social, y naturalicen la trasmisión generacional de la pobreza.

Más allá de que muchos problemas sociales causados por la desigualdad social sean múltiples caras de la globalización; la primacía del mercado de consumo y la aparente tendencia de homogenización de las actitudes humanas a través de estándares únicos de belleza, de salud, bienestar y desarrollo personal, han construido simbólicamente una idea errónea de lo que implicaría el éxito, el cual se somete a una falsa percepción de que el mismo se alcanza por condiciones externas al individuo, (bienes, tecnología, moda, etc.), subyugando a las características y necesidades internas (habilidades, destrezas, capacidades, saberes o limitaciones) propias de la naturaleza humana, todo ello enmarcado en el falso espejismo de autonomía que se construye por la imposición de moldes sociales sobre el “deber ser”.

Es en este escenario en donde las distintas globalizaciones confluyen con los sistemas económicos, sociales, políticos, educativos y culturales para reconfigurar las prácticas de convivencia social, las formas de percibir el derecho educativo, su finalidad y sobre todo, el acompañamiento que se debe prestar a los sujetos de derecho que, desde la invisibilidad de sus pluralidades muchas veces se encuentran expuestos a la marginación provocada por el mismo sistema social, dando mayor valor a la singularidad que a la diversidad, sustrato que enriquece la dinámica social.

Aun cuando la globalidad ha falseado las fronteras imaginarias entre naciones y con ello se apertura la posibilidad de intercambiar saberes, prácticas culturales, experiencias de políticas públicas para el desarrollo social, mecanismos para el fortalecimiento de las economías y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; parecería ser que estos nuevos saberes aún no han llegado del todo a LA, territorio que- en pleno siglo XXI-, no ha podido saldar sus deudas históricas, entre las que se cuentan el goce y disfrute del derecho educativo para todos y todas como garantía para consolidar una vida digna, libre de prejuicios o actitudes discriminatorias que merman el desarrollo ciudadano.

Es en este escenario en donde el valor de la educación inclusiva, reflexiva y de calidad cobra un rol fundamental para incidir en la disminución de la desigualdad social, responder a las demandas del mundo actual, pero, sobre todo, consolidar individuos íntegros con capacidad de toma de decisiones para construir un futuro comunitario y equitativo.

Concordante con lo que establece la Constitución del país sobre la educación como derecho universal, el Ecuador ha incluido

este derecho dentro de las distintas agendas estratégicas de planificación nacional y de desarrollo social. Los esfuerzos para aumentar la cobertura escolar en todos los niveles, disminuir las tasas de ausentismo e implementar mecanismos de protección de niños, niñas y adolescentes de cualquier factor de riesgo, han ido mejorando conforme el paso del tiempo, pero aún no logran converger del todo con los principios de una educación de calidad, flexible, igualitaria e inclusiva.

Muchos de los documentos vinculantes para el Estado Ecuatoriano en materia de derechos humanos establecen que la educación cumple una función pública de alta relevancia para el progreso del país en la cual, el derecho educativo debe caracterizarse por ser asequible, accesible, aceptable y adaptable, condiciones que difícilmente se ha logrado cumplir.

Como diría Zorrilla (2008), tanto la escuela como institución encargada de la educación formal como la familia se constituyen en las instituciones de construcción y reproducción social por excelencia, son la puerta de acceso a la cultura, la formación cívica y al conocimiento y es el espacio cultural en donde comparten todos los niños, adolescentes y jóvenes como fundamento de una convivencia justa. Cuando este espacio de construcción social reproduce rígidamente información, difícilmente se concretará un cambio estructural en esta institución.

El aprendizaje y la adaptación al contexto son características de supervivencia implícitas en el ADN de los seres humanos; el hecho educativo al ser gestado por las personas, tiene el mismo potencial de adaptación, innovación y transformación. Si la escuela como institución no se flexibiliza, no se reconoce como plural y no

se observa desde adentro hacia afuera, difícilmente podrá fomentar vínculos relacionales horizontales con sus estudiantes, las familias, la comunidad ampliada, y por supuesto, con las nuevas demandas sociales.

Hablar de una educación de calidad, adaptable e inclusiva que responda a las demandas del mundo contemporáneo, discursivamente es sencillo, pero en la práctica implicaría reconocer la convergencia de saberes, experiencias personales, condiciones físicas, étnicas, culturales, de género, orientación sexual y de discapacidades diversas que pueden presentar niños, niñas y adolescentes y que deben ser atendidas con empatía, resiliencia y pertinencia por quienes operan dentro de las instituciones educativas y fuera de ellas.

También implicaría reconocer la necesidad de implementar mecanismos orientados a deconstruir prácticas desiguales, punitivas, de control, discriminatorias o bancarias por quienes acompañan el proceso educativo (docentes, autoridades, personal de servicio o administrativo), algo que difícilmente se puede cumplir con eficiencia por la gran heterogeneidad de abordajes pedagógicos que están enraizados en creencias, costumbres y credos personales que no necesariamente contribuyen a la garantía del derecho educativo en su integralidad y menos aún, a fortalecer prácticas horizontales entre sus miembros.

Estas demandas propias de una educación dialógica y horizontal no implica, como equivocadamente se cree, dejar de lado valores humanos que se han mantenido de generación en generación y que son necesarios mantenerlos en la reproducción social. El respeto, la colaboración, el diálogo, la lealtad y la dignidad, son algunos de esos valores que, más allá de que el proceso educativo

sea dinámico, fluctuante y se encuentre en constante reconstrucción y rediseño, no dejarán de ser condiciones básicas para garantizar la convivencia social.

Considerando el enfoque ecológico de la construcción social, la educación por sí misma se constituye en un factor protector de potenciales riesgos a los cuales pueden estar expuestos sus miembros; si bien, su efecto preventivo no es inmediato, este derecho fundamental no debería subyugarse a parches metodológicos de políticas educativas cortoplacistas, traducidas en planes, programas y proyectos de gobierno que buscan sumar simpatías en lugar de una real incidencia en el cambio educativo.

Las estrategias para abordar las problemáticas escolares y los procesos de fortalecimiento educativo como respuesta a las demandas sociales, difícilmente son cumplidos a cabalidad por los actores de base (docentes, directivos, estudiantes y comunidad escolar en general) debido a que estas disposiciones se construyen bajo una estructura piramidal y que regularmente al ser mandatos universales, no corresponden a los contextos y a las dinámicas de interrelación social en donde se gesta el proceso educativo, como por ejemplo, la escuela urbana o rural en donde las necesidades dominantes, demandan de otros apoyos o intervenciones.

Por consiguiente, el trabajo de pensar, repensar e instrumentar la educación desde arriba, no es de gran utilidad por cuanto, las herramientas que se definan para avanzar hacia la tan anhelada calidad educativa se constituirían en documentos e instructivos visiblemente atractivos en el archivador de la escuela, ya que no cumplirían con las necesidades de quienes deben utilizarlas.

Pero, ¿Cómo replantear la práctica educativa para que sea flexible, equitativa, inclusiva, de calidad y que responda a las nuevas demandas sociales?

En el país ha existido una fuerte movilización desde la sociedad civil organizada por mejorar la educación, anhelo que no ha sido posible alcanzar de un momento a otro, y menos aún sin una intencionalidad consciente de que la educación es la vía de progreso social.

Para muchos, la calidad educativa se expresa en mejor infraestructura que reconozca las necesidades particulares de los territorios y de sus educandos, para otros el acceso a la tecnología, la conectividad y las mejores condiciones salariales para los docentes sería la respuesta. Sin embargo, conforme menciona Aguerrondo (2002), la discusión sobre el concepto de calidad es interminable ya que, al ser un concepto polisémico varía en función del contexto histórico, económico y político. Por lo tanto, siempre estará sujeto a redefinición y por ende su cumplimiento se disemina constantemente.

Lo que sí tendría una aparente claridad son las posturas conceptuales desde las que se aborda la calidad, estas son:

- La visión empresarial, en la cual existe la migración de dicha acepción hacia el mundo educativo, y que cuenta con mecanismos de evaluación estandarizados o de acreditación;
- La calidad, vista desde la implementación de proyectos específicos que responden a particularidades de un grupo humano,

pero avizorando resultados desde una mirada de evaluación internacional como respuesta al mundo globalizado;

- La calidad, evaluada por pruebas estandarizadas en las que el cumplimiento de los parámetros determina el desempeño. Para ello se aplican modelos previamente empaquetados, los cuales son fácilmente replicados por quienes acceden a los mismos;
- Aquellas visiones que no dan cabida al concepto de calidad dentro de la educación, asumiendo una postura de consolidar otra escuela, con otros signos y proyectos, y;
- La búsqueda de la calidad desde una perspectiva crítica con el objetivo de discutir sobre el horizonte educativo y de los grupos humanos.

Más allá de que las cinco posturas enunciadas sean miradas diversas de un mismo objeto, lo importante estriba en identificar desde qué sitio se estaría abordando la calidad en nuestro país, cuáles son los resultados que se pretenden alcanzar y si las condiciones de gestión y de talento humano permitirían dicho fin.

Esta toma de conciencia por parte de los actores educativos en todos los niveles de decisión, permitirá problematizar los fines de la educación, el rol de cada actor, identificar sus necesidades y establecer procesos innovadores sostenidos con miras a mejorar la calidad de vida y por consiguiente reconfigurar la sociedad.

Para contribuir al desarrollo de una conciencia social sobre la educación enmarcada en principios de inclusión y equidad, se requiere invertir en la generación de condiciones adecuadas para

la toma de decisiones individuales y colectivas, aumentar la autonomía para que los docentes puedan cumplir con su función formadora y descentralizar las decisiones del sistema estimulado la capacidad de recursividad para la organización escolar, entre otras condiciones. Estos cambios podrían concretarse iniciando por procesos de profesionalización, sensibilización y formación continua contruidos con y para los miembros de la comunidad educativa, recogiendo sus necesidades, saberes y experiencias.

Si un docente o cualquier miembro de la comunidad educativa es escuchado, reconocido y aceptado en sus diferencias, este actor social desde su práctica diaria también puede escuchar, comprender y garantizar los derechos de un otro, de esta forma se estaría contribuyendo a que las prácticas escolares sean más horizontales e igualitarias, lo cual incidiría en despertar la conciencia de innovación y de calidad educativa, por cuanto existe un fin común de la dinámica escolar, siendo este la igualdad de condiciones y equidad.

Los procesos de formación continua, de sensibilización y de capacitación, más allá de ser instrumentales en su aplicación, se caracterizan por dotar de herramientas conceptuales para problematizar, lo que Durkheim define como hecho social, siendo este, todo comportamiento, forma de ver, pensar, actuar y sentir que está presente en un grupo social.

De igual forma, los procesos de formación pensados con los actores y para los actores educativos, permite despertar su capacidad de actoría social, lo cual se traduce en la forma de participación, protagonismo y de incidencia que pueden tener en la definición de políticas públicas.

Un elemento a considerar es que, cualquier proceso capacitación docente que solamente se sujete a fortalecer conocimientos

técnicos para ser impartidos sin reflexión alguna en los salones de clase como si fuere una receta de cocina, difícilmente tendrá un potencial transformador en la reconfiguración educativa, y no contribuiría en mucho a las exigencias que deben ser abordadas dentro del ámbito escolar, entre ellas: problemas de aprendizaje, discriminación, discapacidad, racismo, embarazos adolescentes, intentos autolíticos, bajo rendimiento escolar, falta de corresponsabilidad de cuidado y protección por parte de los representantes legales, entre otros.

Allí radica la importancia de incluir dentro de cualquier programas de capacitación, contenidos sobre derechos humanos, sociología, psicopedagogía y psicología en cualquiera de sus denominaciones, por cuanto estas disciplinas de las ciencias sociales permiten construir un nuevo cifrado de la realidad social, encausando las demandas tecnócratas del mundo globalizado a una praxis más centrada en el individuo que reconoce sus particularidades físicas, cognitivas o psicosociales, sus alegrías o temores pero sobre todo, sus expectativas de proyección vital.

Esta perspectiva de formación continua se consolida como una alternativa de desarrollo social sustentada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad en donde las trayectorias de vida diversas, son reconocidas y valoradas, más allá del *estatus quo*. A su vez, se aleja del enfoque bancario y de “construir” individuos destinados a sostener la sociedad del rendimiento que, según Chul Han (2017) está caracterizada por un falso sentimiento de libertad.

“Humanizar” los procesos de formación continua destinados a todos los miembros de la comunidad escolar mediante la transversalización de los enfoques de género, inclusivo, pedagógico, intercultural, intergeneracional o de bienestar, ampliaría el horizonte

del quehacer educativo, dejando de lado posturas caducas como el considerar a los niños, niñas y adolescentes como singulares o que los adolescentes, en un futuro no tan lejano, deben adscribirse a las necesidades productivas que demande la cuarta revolución industrial, dejando de lado reales proyectos de vida que muchas veces son desplazados por la presión simbólica que ejerce la escuela y la sociedad, sobre aquellas profesiones que traen consigo una supuesta estabilidad laboral y económica.

El trabajar en procesos de formación, sensibilización o capacitación con enfoque de derechos dirigido a los padres, madres de familia y o representantes legales, contribuiría a replantear ideas preconcebidas de lo que implica la niñez y la adolescencia, sus responsabilidades, oportunidades de desarrollo y limitaciones. De esta forma, el acompañamiento que se gestó desde el hogar se verá reflejado en el espacio escolar. Comunidad educativa sensibilizada sobre los enfoques antes descritos, es una comunidad que tiene potencial para trabajar mancomunadamente en disminuir desigualdades, y cualquier otro factor de riesgo que atente la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe que pertenece a la UNESCO, determina que una educación de calidad se caracteriza por su pertinencia, relevancia, por brindar condiciones de igualdad, por estar contextualizada al territorio y por asentarse en las matrices culturales y sociales de los receptores. Por consiguiente, los procesos de formación deben reconocer los elementos antes citados para alinearse a la consecución de la calidad educativa.

Las sociedades emergentes, caracterizadas por el cambio del capitalismo de producción al capitalismo financiero, la transnacio-

nalización, la tercerización laboral, los movimientos financieros globales, los procesos de inmigración, la nanotecnología, la sostenibilidad medio ambiental y la inteligencia artificial, demandan que el sistema educativo actualice inmediatamente sus prácticas pedagógicas para responder de forma eficiente a los avatares, cada vez latentes en un mundo que poco a poco contrae sus fronteras por el acceso a las tecnologías para la información y la comunicación.

Problematizar los efectos de la globalización bajo un enfoque de derechos y desde el espacio escolar, contribuirá a que los miembros de la comunidad educativa y especialmente sus estudiantes, asuman una postura crítica de la realidad social en la cual interactúan.

Para ello se requiere impulsar capacidades para la toma de decisiones, empatía, flexibilidad para resolver problemas, potencial de trabajo en equipo, manejo de las emociones, pensamiento crítico y creativo; habilidades requeridas en el siglo XXI que van más allá de memorizar el procedimiento del trinomio cuadrado perfecto, o de concebir a la tecnología desligada del desarrollo social y la consolidación de sistemas equitativos.

Para dar ese salto cualitativo, es necesario despojar de la abulia y la desesperanza de un futuro incierto, en la cual se sumergen muchos de los actores de la comunidad educativa. Reconociendo el rol transformador que tiene cada miembro de la comunidad escolar en la sostenibilidad del sistema, engranajes dependientes que rítmicamente se mueven hacia un fin común.

Si la escuela como institución se caracteriza por docentes con poca capacidad crítica de la realidad social o por sus prácticas excluyentes, directivos con poca claridad sobre sus responsabili-

dades pedagógicas y de gestión y por madres, padres de familia y representantes legales con limitada conciencia sobre la corresponsabilidad que tienen en el desarrollo de sus hijos e hijas; el espacio escolar se constituirá en un mero encuentro para la transferencia de conocimientos obsoletos, sin la posibilidad de consolidar en la percepción de niños, niñas y adolescentes, referentes positivos que estimulen su capacidad de actoría social.

Las exigencias sociales demandan cuestionar a la misma realidad, identificando claramente potenciales nudos críticos que imposibilitarían alcanzar una sociedad de bienestar para todos y todas. Ese es el objetivo al cual se debería encauzar todo esfuerzo de reconfiguración educativa. De esta forma, el largo trecho que existe entre la discriminación, la desigualdad social, los escenarios sociales emergentes y la verdadera inclusión se acortan cada vez más.

Para ello, la Academia juega un rol fundamental en este proceso de concienciación ya que desde sus salones de clase pueden propiciar el análisis y la crítica social; los profesionales de cualquier área del conocimiento también son llamados a reconfigurar sus prácticas laborales, cambiando narrativas contrarias a la garantía de derechos para todos y todas que respondan a las nuevas realidades.

El tomar conciencia del impacto positivo que tiene la educación flexible, dialógica, horizontal e inclusiva para todos y todas sin distinción alguna, posibilitaría redefinir conceptos como: ciudadanía, integración, convivencia armónica, cultura de paz, la protección y derechos, reconfigurando incluso la percepción que se pueda tener de los procesos migratorios, la protección del medioambiente, el cambio climático, la expectativa de salud y bienestar y el respeto a la diversidad.

Para ello, es indispensable converger saberes y experiencias profesionales ya que los problemas sociales, no podrían ser abordados de forma sectaria dejando de lado la configuración interdisciplinar de los saberes. La presente compilación de reflexiones profesionales, abre la posibilidad de reflexionar el proceso educativo desde distintas miradas y narrativas flexibles y sencillas en su composición, pero con unpreciado valor para quienes se interesan por la inclusión, el desarrollo social, la diversidad, el acompañamiento psicoemocional y el desarrollo del potencial humano.

Los escritos que se presentan en esta obra, no pretenden ser ejercicios conceptuales acabados; su fin último es, constituirse en detonantes para seguir problematizando la práctica profesional, los saberes que están detrás de la misma y el contexto en donde se ejerce dichas prácticas. Las nuevas demandas de abordaje social, el escenario educativo, el potencial creativo, las necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad, y la práctica profesional han sido los ámbitos elegidos para describir y transcribir los saberes de la práctica profesional, desde una mirada crítica con la intencionalidad de propiciar reflexiones posteriores en el lector o lectora, independientemente de que estos sean expertos o expertas en la materia, estudiantes universitarios en los ámbitos de las ciencias psicológicas, o profesionales de campo, quienes quizás vean reflejado su desempeño profesional en las siguientes páginas.

Los seis escritos que forman parte esta obra, se entrecruzan, y sus hilos conductores son: el bienestar de niños, niñas y adolescentes, los procesos de transformación social, los factores de riesgo que podrían mermar el desarrollo individual, y las posibilidades de cambio y transformación educativa para potenciar la calidad de vida.

El dar voz a quienes son beneficiarios del derecho educativo pero que, por diferentes causales no se sienten identificados o reconocidos por el sistema, y deben, con las limitaciones del caso, luchar día a día para que sus emociones, sensaciones, imaginarios, capacidades físicas, psíquicas o psicoemocionales sean reconocidas por todos y todas, es el objetivo de esta obra.

El grito silencioso de los excluidos conscientes o no conscientes de serlo, es el que convoca a repensar el hecho educativo, instando al cumplimiento de los principios que invocan una educación de calidad para todos y todas, en respuesta a un mundo en constante cambio y transformación.

En el primer escrito se revisará cómo el sistema escolar debe encauzar sus esfuerzos a promover el derecho a la educación sin distinción alguna, su avance histórico y los retos por asumir, más aún cuando, la Convención sobre los Derechos del Niño, a la cual el estado Ecuatoriano es asignatario de responsabilidades, reconoce en su Artículo 23 que los niños, niñas y adolescentes que presenten alguna condición que impida su desarrollo, deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, lo cual se traduce en el fortalecimiento pleno de su autonomía.

El segundo tratado hace alusión al abandono escolar como un proceso que atenta contra la integralidad del desarrollo de niños, niñas y adolescentes, por cuanto mina la posibilidad de transformar los proyectos de vida de quienes se encuentran en situación de desigualdad, y que incide en naturalizar históricamente la pobreza.

El cúmulo de problemáticas que se encuentran detrás del abandono o deserción escolar, transitaría por las incompatibilidades personales e individuales de la persona con el sistema, lo cual

van más allá de los aspectos estructurales de la desigualdad, centrándose en la falta de reconocimiento de la diversidad en su amplitud conceptual.

El limitado reconocimiento de las necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad, así como también las características físicas, étnicas, sociales y sexuales de los educandos, podrían constituirse en condicionantes para gozar o no de este derecho humano.

El tercer escrito nos invita a reflexionar sobre la importancia del trabajo interdisciplinar al momento de identificar aquellas dificultades de orden emotivo, volitivo, cognitivo o procedimental que podrían presentar los niños, niñas y adolescentes de sus distintos espacios de interacción. Se pone en relevancia la influencia que tendría la neuropsicología en el proceso de aprendizaje y reaprendizaje, lo cual invita a replantear las prácticas profesionales terapéuticas, bajo una mirada integral que reconozca la constitución biológica, psicológica, social y emocional del ser humano.

El cuarto escrito, nos invita a formular nuevas narrativas de lo que implica el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y su diagnóstico, más allá de la postura psicopatológica regularmente difundida. Su narrativa toma como base un caso concreto, en donde se puede identificar lo que implica atender a un niño o niña que aparentemente experimenta dicho desajuste adaptativo, y sobre todo, el rol que juegan la institución educativa, el personal de apoyo y el núcleo familiar para garantizar condiciones adecuadas de desarrollo y de atención a las necesidades de quienes enfrentan dicho desajuste. De igual forma, abre una ventana para percibir al problema como un efecto de la sociedad posmoderna,

en donde, citando a Chul Han (2005), la hiperactividad y la aceleración del proceso de vida, podría entenderse como un intento de compensar el vacío, en el cual están sumergidas las sociedades gobernadas por la histeria de supervivencia, la salud eterna y la necesidad de rendimiento.

El quinto escrito busca repensar la práctica de la inclusión educativa e inserción social de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en el cual los aspectos relacionales culturalmente establecidos afectan el desarrollo de quienes experimentan dicho trastorno. Para ello se define lo que implica el TEA, su génesis y características comunes. De igual forma se establece un análisis pertinente del abordaje de este trastorno en el Ecuador, y el marco constitucional que invita a reformular políticas públicas para brindar una atención integral a este grupo poblacional, mediante estrategias concretas que fomenten la inclusión de niños con TEA dentro del ámbito educativo, propiciando de esta forma que la educación posibilite el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física hasta el máximo de las posibilidades sin distinción alguna, principios reconocidos en la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

El sexto escrito analiza la capacidad creativa como un proceso medular en el desarrollo del ser humano con cualidades para transformar la realidad; es quizás, una de las competencias altamente demandadas del siglo XXI, no solo por su potencial de reformular los objetos que ya existen, sino por el valor implícito de configurar nuevos sujetos con saberes flexibles que les permite percibir la realidad desde otra mirada. La intuición, la imaginación y la creatividad se constituyen en competencias de valor incalculable en el ser humano del siglo actual. Para cosechar los frutos de esta capaci-

dad, se requiere dejar de lado la rigurosidad pedagógica del sistema educativo y configurar procesos críticos, dialógicos y flexibles que inviten a reflexionar de aquellas cosas simples y complejas de la propia existencia.

Las nuevas demandas sociales requieren personas creativas con un alto nivel de empatía y resiliencia, con capacidad de resolver problemas y potencial de trabajo en equipo, alejándose de la visión binaria legitimada por el sistema escolar de ver al mundo en blanco y negro, para utilizar un caleidoscopio en donde la trayectoria del hecho educativo sea vista en colores y texturas diversas.

Finalmente, como ya se ha mencionado en párrafos superiores, el aspecto interdisciplinar entre los saberes y la experiencia profesional nos permite generar procesos de acompañamiento eficientes con el fin último de potenciar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Las recientes investigaciones en el área de la psicología han abierto un universo en la comprensión del desarrollo humano y los procesos psíquicos superiores; la convergencia entre la psicología y la pedagogía, permite reconocer con mayor precisión, cómo se podrían abordar aquellas necesidades de atención psicopedagógica dentro del proceso educativo, las cuales van desde el fortalecimiento de la atención, la percepción, la memoria e incluso el abordaje terapéutico de las necesidades educativas especiales que difícilmente pueden ser intervenidas sino no se tiene un diagnóstico integral que considere a la pedagogía y la psicología como parte del procesos de intervención.

El trabajar en la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas como respuesta a las nuevas

demandas sociales, debe ser la brújula de cualquier nación que tenga una visión prospectiva de su realidad.

Para ello es necesario reconocer que la garantía de derechos implica la forma en como todos deseamos ser tratados, respetando la diversidad que caracteriza a los seres humanos en donde la educación se conciba como un derecho irrenunciable, orientada al pleno desarrollo de la personalidad, el sentido de dignidad y las libertades fundamentales, tal cual lo establece el Pacto de Derechos civiles y Políticos.

Para la consecución de estos principios, es perentorio trabajar en procesos realmente inclusivos que dejen de lado las medidas de pseudo-inclusión o de inclusión excluyente que son emprendidas bajo el discurso de educación inclusiva, pero que en la práctica generan nuevos espacios y contextos de exclusión.

La verdadera inclusión va más allá de la integración, esta última busca asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, contrario a la inclusión que, parafraseando a Blanco (2008), aspira hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquella población que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Las grandes fortalezas nacen de un ideal, el cual moviliza voluntades, saberes y experiencias. Esperamos que las reflexiones vertidas en este documento constituyan la primera piedra sobre la que se pose la capacidad crítica y reflexiva de otros profesionales, quienes, al igual que aquellos que dedicaron su tiempo para construir el mismo; tengan el deseo ferviente de seguir aportando hacia la transformación social en donde todas y todos seamos reconocidos en igualdad de condiciones.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2002). *“La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan, 4”*. Papers Editores. Buenos Aires-Argentina.

Blanco, R. (2008). *“Marco conceptual sobre educación inclusiva”*. Cuadragésima Octava Reunión Centro Internacional de Conferencias. Ginebra-Suiza.

Bauman, Z. (2003). *“Modernidad líquida”*. Fondo de cultura económica. Madrid-España.

Han, B. C. (2017). *“La sociedad del cansancio: Segunda edición ampliada”*. Herder Editorial. Madrid-España.

Han, B. C. (2017). *“La expulsión de lo distinto”*. Herder Editorial. Madrid-España.

Zorrilla, M. (2008). *“La investigación sobre eficacia escolar. Eficacia escolar y factores asociados”*. Santiago-Chile.

El derecho a la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales en el Ecuador: una perspectiva histórica

Karina Rivadeneira Roura

Según Gergen (2007), el conocimiento no se puede *acumular* en el sentido científico estricto, puesto que dicho conocimiento no trasciende los límites históricos y subjetivos. En este mismo sentido, el análisis de las políticas públicas en relación a las necesidades educativas especiales puede otorgar un marco de referencia para reconocer dichos límites y alcanzar, de este modo, los objetivos que perseguimos como sociedad, al proyectar el futuro de la educación en nuestro país.

En lo que respecta a la educación de las personas con discapacidad en el Ecuador, los hechos históricos se configuraron en función de contextos culturales, sociales y políticos diversos, lo que a su vez ha determinado la construcción de las representaciones de la discapacidad. Señalaremos que la historia de la formulación de políticas públicas en nuestro país, no solamente se ha encontrado a cargo del Estado, sino que su delimitación aparece estrechamente ligada a la participación de organizaciones de la sociedad civil, representadas por personas interesadas en garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de esta población.

Sobra decir que la atención a las necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) es un camino de constantes luchas has-

ta lograr la inclusión educativa, por lo que partiremos de un breve análisis de los hitos históricos que han marcado este proceso en el Ecuador.

Contexto general de la Política educativa del Ecuador y los modelos en la atención a las NEE asociadas a la discapacidad (1924 -2020)

Antes del año 1924, no existía información dentro de los registros de la legislación ecuatoriana en lo que se refiere a la política educativa. Existe evidencia histórica suficiente que indica cómo esta población fue sujeto del abandono estatal antes de dicho período, lo que desencadenó altos niveles de pobreza, marginación y exclusión de este grupo poblacional.

Para Walker, citado por Samaniego (2009), la exclusión hace referencia a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural. La exclusión social puede también ser leída como la negación de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos.

Ahora bien, a partir de 1924 existen diversos momentos que permiten esbozar una lógica del desarrollo de la atención a los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad. Dichas necesidades se empezarían a definir estructuralmente, a partir del lenguaje empleado y de la atención que empieza a darse a las diversas formas de discapacidad. De hecho, las definiciones sucesivas del término “discapacidad” desde la política educativa han determinado la creación de modelos de atención específicos, tanto en el ámbito de la educación especializada como de la educación ordinaria.

Este período se inaugura con el establecimiento de una escuela especial para la enseñanza de lectura, escritura y trabajos manuales a personas ciegas y sordomudas en la ciudad de Quito, en el año 1924. A pesar de que tomaba como punto de partida un modelo clínico que estigmatizaba la diferencia, esta práctica pionera sería el primer momento de la atención a personas con discapacidad. La “anormalidad” era abordada mediante la experimentación; legitimando de este modo prácticas de abuso en nombre del avance de la ciencia.

Obligar a las personas sordas a hablar e impedir que se comuniquen por vías más propicias (como la lengua de señas), o el encierro de personas con trastornos mentales en hospicios, cárceles y manicomios promovía prácticas segregativas y discriminatorias que se encontraban plenamente legitimadas por la ciencia y, por ende, por el Estado.

Asimismo, la Iglesia católica jugaba un papel importante en esta época y contribuyó en cierto modo a la creencia según la cual la “anormalidad” o discapacidad era resultado del pecado o de la falta moral, por lo que las personas con discapacidad eran consideradas como “seres malignos”. Como consecuencia de ello, las prácticas de aislamiento se volvían cada vez más severas, tanto para el sujeto como para su familia.

En virtud de esta misma influencia, otra forma de abordaje de la discapacidad estaba centrada en la noción de “misericordia”. A través de una práctica reductora del sujeto a la categoría de un “ser desgraciado” y digno de lástima, la Iglesia Católica promovió,

tal vez de manera indirecta, la estigmatización de las personas con discapacidad.

En 1925, el Reglamento del Servicio de Beneficencia en el Hospicio y Manicomio de Quito, en su Art. 2., promulga:

El servicio del Hospicio y Manicomio se dividirá de esta manera: (...) Departamento de ancianos e inválidos; Departamento de ancianas e inválidas; Departamento de idiotas y sordo-mudos; (...) Serán asilados además en el Manicomio las personas que adolecieren de epilepsia y degeneración peligrosas.

Las prácticas segregacionistas al interior de las instituciones públicas de cuidado, nos hablan de la comprensión misma que se tenía de la discapacidad en aquella época. Las disposiciones para una doble segregación (segregación de la sociedad y al interior de la institución misma), señalan el carácter “manicomial” de estas instituciones, a lo que se suman los escasos mecanismos de tratamiento propiamente dichos.

Los internados mantenían entonces un carácter asistencial, y estaban conformados por profesionales de la salud y especialistas educativos, mismos que sostenían procesos centrados en la enseñanza en oficios y artes, más no en el desarrollo de las destrezas y habilidades educativas de las personas con discapacidad, puesto que se consideraba que eran sujetos incapaces de aprender.

Sin embargo, estos discursos tuvieron por efecto diversas reacciones por parte de agrupaciones, movimientos y organizaciones

sociales a nivel nacional. Estas se crearon para promover acciones concretas que exigían cambios en la atención de las personas con discapacidad. Dichas instancias fueron, de hecho, quienes dieron paso a la creación de instituciones educativas enfocadas en la escolarización de personas con discapacidad, para ofrecerles un trato humanizado y enfocado en el bienestar.

En el año 1938, la educación especial ya se encontraba dentro de la estructura general de la organización educacional, y fue incorporada en la “Ley de Educación primaria y secundaria”. En su Art. 5, esta ley menciona: “Los individuos que acusen anormalidades y recurran a una educación especial la recibirán en planteles adecuados, mas los que presenten anormalidades biológicas que exijan educación especial no tendrán la obligatoriedad de acceder a la educación”. Si bien permanecía la exclusión de ciertos grupos de personas con discapacidad, se generó por primera vez, aunque de manera todavía muy precaria, un avance en materia de inclusión escolar y educativa.

En 1942 el “Reglamento del Ministerio de Educación Pública”, en su Art. 20 determina que, entre sus funciones se encontraba: “Cooperar en la organización, orientación y vigilancia de las Escuelas especiales [de anormales] y de las labores relativas a investigaciones psicopedagógicas”. De este modo, se inauguró un nuevo paradigma en el abordaje de la discapacidad, que tenía un componente educativo y pedagógico.

El Estado adoptó un nuevo discurso, encaminado a la reglamentación y el desarrollo de un conjunto de medidas médicas, sociales, educativas y laborales que tenían por objetivo lograr un alto nivel de capacitación funcional de las personas con discapacidad.

A pesar de ello, este discurso no garantizaba la inclusión de este grupo humano y, de hecho, terminaba promoviendo nuevas formas de exclusión cuando estos objetivos no eran alcanzables.

En 1975 se crea en Quito el “Centro Fiscal de Educación Especial”, el cual debía:

Brindar oportunidades educativas para aquellos individuos que hasta la actualidad no se les ha ofrecido posibilidad de desarrollar sus capacidades potenciales, su habilitación y rehabilitación; (...) personas con irregularidades o anomalías, siendo menester ayudar al tratamiento y solución de dichos problemas.

Es así como el modelo clínico con enfoque rehabilitador respondía, por una parte, a la necesidad hegemónica de normalización, cuyo resultado era la perpetuación de prácticas discriminatorias. Por otra parte, vemos como la creación de instituciones especializadas, que buscan ofrecer un espacio de tratamiento a la persona con discapacidad iría tomando forma en el país.

El modelo clínico al que se hace alusión era predominante entre los profesionales de salud y educación. Bajo este paradigma, los alumnos y alumnas eran categorizados y clasificados para direccionarlos a diversas instituciones educativas tanto a nivel público como privado. Aún se consideraba a las personas con discapacidad como “disminuidas”, aun cuando el discurso de la política educativa empezaba a dar un giro hacia finales de 1970.

Con la promulgación del “Reglamento de la Ley General de Educación y Cultura” en 1978, se planteaban nuevos objetivos para la educación especial:

- i. Propender al desarrollo integral de la personalidad del excepcional, considerando sus potencialidades y limitaciones;*
- ii. Facilitar una amplia y positiva participación en actividades compatible con la sociedad, para que pueda integrarse e interactuar en ella;*
- iii. Ofrecer al excepcional un adecuado proceso de formación y rehabilitación y,*
- iv. Lograr que el excepcional disminuido llegue a ser autosuficiente y el excepcional superior alcance su mayor grado de desarrollo, para que contribuya al progreso de la ciencia, las artes y la tecnología.*

Estos objetivos serían aquellos que permitirían un replanteamiento de las prácticas de atención educativa, puesto que el cumplimiento de estos objetivos no solo dependería del personal docente especializado, sino también de las acciones de la familia, de la comunidad y del Estado.

En 1980 se emitió el “Plan Nacional de Desarrollo” (1980-1984), que manifestaba que la educación especial era un programa prioritario y debía contar con una unidad administrativa a nivel nacional. Sin embargo, no fue sino hasta 1983 en donde fue creada la “Sección de Educación Especial”, que dependía del Departamento de Programación Educativa de la Dirección Nacional del Planeamiento.

Esta Sección contaba con un equipo multidisciplinario, encargado de la atención de las diferentes categorías de excepcionalidad, que según el Art. 2 del “Documento de creación de la Sección de Educación Especial” eran: retraso mental, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, problemas de lenguaje, dificultades de aprendizaje, impedimentos físicos, problemas emocionales y de conducta y talento superior.

En 1982, se desarrolló el “Primer Seminario Nacional De Educación Especial”, en el cual se verificó la necesidad de unificar los planes y programas de estudio para la educación especial. Fue así que para finales del año 1983 se realizó el “Primer Taller Nacional de Currículum en Educación Especial”, en el que se establecieron programas de estudio para cada una de las categorías de excepcionalidad.

En 1984 se expidió el “Reglamento General de la Ley de Educación”, el cual se orientaba a mantener los objetivos de la educación especial expuestos en 1978. Sin embargo, en dicho texto se eliminaron las referencias al llamado “excepcional disminuido”, contrapuesto al “excepcional superior”. Al mismo tiempo, dicho Reglamento ya había desarrollado artículos con enfoque rehabilitador. En el Art. 119, por ejemplo, se lee:

Las aulas de recursos psicopedagógicos son servicios de asistencia que funcionan integradas a la escuela regular. Están a cargo de un maestro especializado, el mismo que proporciona a los niños experiencias educativas que faciliten su integración y su funcionamiento en el aula regular.

Se verifica entonces un cambio progresivo en el discurso, determinante para la creación de un modelo clínico con enfoque integrador.

Ahora bien, en el mes de mayo del 1984, se expidieron programas de estudio con objetivos específicos para la atención de estudiantes (niños, jóvenes y adultos) por categorías de excepcionalidad: retardo mental, deficiencias auditivas, deficiencias visuales y dificultades de aprendizaje. En estos se planteaba preparar a los estudiantes a la integración social y laboral, mediante el desarrollo habilidades y destrezas que les permitieran ser funcionales para el entorno. En este contexto, las secciones pedagógicas solamente fueron consideradas hasta nivel primario. Se hablaba posteriormente de una sección prevocacional estructurada por talleres.

La sección pedagógica que tenía como estructura básica el aula de recursos psicopedagógicos, y que se encontraba integrada a la escuela regular, fue destinada a la categoría de dificultades de aprendizaje y, en algunos casos, para la categoría de deficiencias visuales. La sección prevocacional tenía por objeto el aprendizaje de oficios habilitantes para el ejercicio laboral.

En 1985, se conformó la “Dirección Nacional de Educación Regular y Especial”. Esta tenía como obligación organizar, dirigir, controlar, coordinar y evaluar los planes, programas y proyectos de la educación regular y especial de todo el territorio nacional. Se convirtió en el organismo delegado del Ministerio de Educación y Cultura para formar parte de la Comisión Nacional Ejecutora que se encargó de planificar, programar, coordinar y fomentar todas las

acciones que se realizó el país en virtud del “Programa de Acción Mundial en favor de los Impedidos”.

En 1985, se modificó el Reglamento General de la Ley de Educación, determinando que:

La educación especial prestará atención a sujetos excepcionales: niños, jóvenes y adultos, según sus características, en institutos de educación especial. Contará con el apoyo de los servicios de diagnóstico y orientación psicopedagógica. La educación especial extenderá su acción a la educación regular, por medio de las aulas de recursos; a la familia, a los institutos de salud, de bienestar social y a la comunidad.

El abordaje de la discapacidad al interior del régimen nacional de educación se volvió más complejo, e involucró a nuevas áreas de Estado tanto como a otros miembros de la sociedad. En 1987 se comenzó incluso a comercializar los productos elaborados en los Talleres de los Centros de Rehabilitación y Escuelas de Educación Especial, a fin de apoyar a las actividades desarrolladas en la sección prevocacional.

En 1989 se derogó el acuerdo ministerial que dio paso a la reorganización emergente del subsistema de educación especial en todos sus niveles, al considerarse que el área de educación denominada “especial” había carecido de una orientación adecuada y concordante con los altos niveles de profesionalización y tecnificación que se requiere para la educación de niños y jóvenes con deficiencias de diversa índole. Se consideró entonces imperativo reestructurar de manera integral dicha área, que abarcaba aspectos

conceptuales, administrativos y pedagógicos, de modo que tuviera coherencia con la demanda de capacitación docente.

En 1990 se realizó un seminario de consulta para aprobar el renovado “Plan Nacional de Educación Especial”, que tenía como finalidad mejorar la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, así como incluirla en la planificación general de la educación ecuatoriana y en el “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación”. Dicho Plan fue aprobado de manera oficial en 1992.

Ese año se crearon las “Coordinaciones Provinciales para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, en miras a permitir el logro de los objetivos de la educación en coherencia con el principio de normalización y con la estrategia de integración, ambas establecidas en el año 1989. El principio de integración, hasta entonces orientador de la educación especial, consideraba que toda persona con discapacidad posee los mismos derechos en el acceso a la educación que los demás ciudadanos, y que dicha integración debía empezar de manera temprana en un ambiente regular o “normalizante”.

En virtud de estos avances, a partir del año 1992 se dispone en el Ecuador que las instituciones de educación regular reciban a estudiantes discapacitados físicos en todos sus niveles. Se trata evidentemente de un momento crucial en la historia de la legislación ecuatoriana en cuanto a la inclusión educativa, así como un triunfo de todos los actores sociales y políticos que impulsaron este movimiento desde sus inicios.

A partir de entonces, otras decisiones de gran incidencia en la inclusión educativa tuvieron lugar en nuestro país. Desde 1994,

y gracias a la “Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales”, los Estados acordaron promover los cambios políticos que sean necesarios al desarrollo de la educación integrada; concretamente, a través de capacitaciones en las escuelas para que éstas puedan garantizar la inclusión educativa.

En 1995 se presentaron avances en términos de la mejora de la calidad en la atención del alumnado con discapacidades. Con este objetivo, se expidió el “Reglamento General de Educación Especial”, cuyo contenido evidenciaba, por primera vez, una consideración de la personalidad, aptitudes y capacidades de estos estudiantes, en miras a promover su desarrollo “hasta el máximo de sus posibilidades” y a disminuir el fracaso escolar. De este modo, la atención a la diversidad integraba cada vez más ampliamente a las familias, volviéndose de este modo congruente con las particularidades de cada historia.

El modelo de inclusión educativa en el Ecuador

En 2002 se expidió el “Reglamento General de Educación Especial”, para la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad. En el Art. 6 de dicho Reglamento figura el “Principio de inclusión”, que impulsa la educación inclusiva en el sistema nacional.

En 2008 el Ecuador ratificó la “Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Con-

tra las Personas con Discapacidad”. Esta reconoce la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo como un derecho inalienable de las personas con discapacidad. En este sentido se formula el “Plan Nacional de Educación Inclusiva”, que plantea como política la universalización del acceso, permanencia y promoción en todos los niveles y modalidades del sistema educativo ecuatoriano, equiparando oportunidades para los estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

En 2009 siete instituciones a nivel nacional fueron declaradas “Escuelas inclusivas”, y se contaba en aquel entonces con más de 30 instituciones que se encontraban desarrollando procesos de inclusión educativa en todo el Ecuador.

En 2011 se expidió la “Ley Orgánica de Educación Intercultural”, la cual designaba la atención e integración prioritaria y especializada de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad. Del mismo modo, esta ley buscaba promover la equidad en el acceso, permanencia y culminación al interior del sistema educativo ecuatoriano.

Por primera vez en nuestro país, una ley garantizaba un enfoque intercultural. Así, las garantías de igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales aparecían al interior de las políticas públicas nacionales.

Este paso supuso el desarrollo de una verdadera ética de la inclusión, que contaba con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y en la práctica. En este sentido, se realizaron nuevos esfuerzos para erradicar la discriminación y la exclusión de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Dicha ley promulgó, entre otros aspectos, la posibilidad de ofertar a los estudiantes con discapacidad propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan su inclusión y permanencia en el sistema escolar. Se determinó además que las personas con discapacidad formen parte de un grupo de atención prioritaria, junto con adolescentes y jóvenes embarazadas.

Desde entonces, todas las instituciones educativas ordinarias están obligadas a recibir a las personas con discapacidad, y a diseñar y desarrollar los programas de apoyo que se requieran. Al mismo tiempo, esta ley plantea que las instituciones educativas especializadas para personas con discapacidad sean consideradas únicamente cuando se hayan agotado los recursos disponibles en las escuelas regulares. Es decir, se podrían derivar exclusivamente casos excepcionales.

Señalaremos que esta disposición se contrapone con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que plantea que “existen estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, no susceptibles de inclusión; los mismo que serán direccionados a instituciones educativas especializadas”. Este aspecto nos lleva a postular que el enfoque de inclusión no debe, en ningún caso, anular el enfoque de derechos humanos y debe atender a la particularidad de cada caso.

En 2012 el “Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos del Ministerio de Educación”, estableció la creación de la “Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva”. Desde 2014 esta depende de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva.

En 2013 se crean las Unidades de Apoyo a la Inclusión. La función de dichas unidades, que cuentan con un pedagogo de apoyo, es:

Determinar conceptos, clasificaciones, currículo, propuesta curricular (adaptaciones curriculares), programas, evaluación, así como funciones y atribuciones del Sistema Nacional de Educación y la comunidad educativa, a fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

En 2018 se implementó un “Modelo de Gestión y Atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad”, específico para las instituciones educativas especializadas del Sistema Nacional de Educación. El objetivo de este modelo fue el de regular de manera más eficaz los procesos relacionados con la escolarización obligatoria de estudiantes con necesidades educativas especiales en medios regulares, tales como matrícula, asistencia, planificación institucional, evaluación educativa, calificación, promoción y titulación.

En 2019 se expidió la “Normativa para Regular los Servicios Educativos Extraordinarios”, en la que se establecieron dos modelos educativos y de gestión para regular las instituciones educativas especializadas: el “Modelo de Gestión y Atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad” y el “Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva”.

En el año 2020 se logró expedir la “Normativa para Regular y Garantizar el Acceso, Permanencia, Promoción y Culminación del Proceso Educativo en el Sistema Nacional De Educación”, dirigida

a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad. En ella se establece la evaluación de grado de las/los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, con el fin de garantizar la culminación del proceso educativo.

Conclusión

Si bien esta perspectiva histórica pretende visibilizar los principales hitos históricos que han marcado el desarrollo de las políticas públicas en favor de la inclusión educativa en nuestro país, es innegable que queda mucho por hacer. De hecho es indispensable visibilizar la necesidad de inclusión de otras diversidades, y de todas las personas en situación de vulnerabilidad.

Diferentes normativas que han sido promulgadas recientemente, gracias a los esfuerzos y el trabajo conjunto de actores sociales y del Estado, apuntan a regular y garantizar el acceso, la permanencia, la promoción y culminación de la educación de las personas en condición de vulnerabilidad (Acuerdo Ministerial 25 A-2020).

Desde 2021 se incorporaron nuevos principios rectores en materia de educación intercultural, entre los que figura el acceso universal y equitativo a una educación de calidad, la no discriminación, exclusión ni restricción y la igualdad de oportunidades y de trato. Estos principios demuestran que la inclusión reconoce la diversidad de las personas, los pueblos y nacionalidades, así como las diferencias individuales y colectivas, concibiéndolas como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad (LOEI, 2021).

Así, las políticas inclusivas se revelan como un catalizador del progreso mismo de la sociedad. La sensibilización hacia las diferentes formas de habitar el cuerpo, el espacio, la sociedad y la escuela se plantean como una de las vías posibles hacia la creación de una sociedad más justa y equitativa.

En efecto, la educación con enfoque inclusivo es una forma de legitimar los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad. A pesar del camino recorrido, las prácticas segregativas y discriminatorias contra estos grupos humanos continúan vigente en muchos ámbitos, por lo que el acceso igualitario a la educación se plantea como una oportunidad para que todo sujeto pueda ser escuchado, acogido y tratado con dignidad y respeto.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (1973). El orden del discurso. Barcelona: Siglo XXI.

Gergen, K. (2007). Construcciónismo social, aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021). Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>

Ministerio de Educación (2020), Acuerdo Ministerial 25-A-2020. Disponible en: https://www.unicef.org/ecuador/sites/unicef.org.ecuador/files/2021-04/Diptico_Acuerdo25A.pdf

Rada, T. S. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 157-171. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556541>

Registro legal. Sistema Integrado de la Legislación Ecuatoriana. Disponible en: <http://www.lexis.com.ec/>

Samaniego, P. (2009). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad.

Abandono escolar en Ecuador: punto de partida para la exclusión social de niñas, niños y adolescentes

Diana Castellanos Vela

El presente ejercicio descriptivo pretende caracterizar, narrativamente, cómo la escuela en la actualidad se legitima como un espacio esencial para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes; siendo dicho entorno el que permite vincularnos e incluirnos en la comunidad. Frente a ello, quienes se quedan fuera de este entorno atraviesan consecuencias que vulneran sus derechos, las cuales van más allá de la falta de acumulación de conocimientos académicos.

La escuela se constituye en el primer escenario de inclusión social de niños, niñas y adolescentes, condición que se aleja de aquellas percepciones sobre su naturaleza como un lugar físico en donde se asiste para acumular conocimientos y completar niveles formativos con miras al desarrollo individual. Uno de los problemas fundamentales de los sistemas educativos nacionales es la deserción o abandono escolar, fenómeno que debe ser entendido como el proceso de desvinculación de un régimen de educación formal conforme a niveles específicos determinados por cada autoridad nacional. Pero, ¿por qué existe dicha deserción? ¿Son los niños, niñas y adolescentes quienes deciden abandonar la escuela?, o acaso ¿es la escuela la que los expulsa de este espacio fundamental para el desarrollo social? ¿Qué efectos conlleva la exclusión social desde la escolaridad? y ¿A quiénes afecta?

Para poder responder a estas interrogantes, a continuación se presentarán una serie de hallazgos obtenidos mediante la investigación sobre “Análisis de Redes en el Diseño Participativo de Políticas Públicas de Atención a la Deserción Escolar, en el Marco del Plan Decenal de Educación 2006-2016 del Ecuador” realizada para FLACSO Ecuador. Esta permite poner en duda al mismo concepto de deserción, procurando recabar algunos elementos conceptuales que brinden respuestas a este problema latente.

¿Es la escuela un espacio esencial para el desarrollo social de niñas, niños y adolescentes?

La especie humana, de acuerdo al fundamento biológico, es producto del proceso reproductivo. Sin embargo, esta misma especie, a través de interacciones constantes, construye sociedades y cultura (Morin 2005). Desde esta perspectiva, y como lo plantea Erikson, las personas se constituyen como tal a partir de la capacidad que tienen para generar ajustes en el ámbito social y en uno mismo, a través de las interacciones de este y otras especies. Por tanto, las personas se consideran seres gregarios por el simple hecho de vivir en comunidad y cuyas experiencias sociales adquiridas, en el marco de la interacción con su especie, contribuyen a su proceso de desarrollo a lo largo de la vida. Así, a través de estas relaciones comunitarias, desarrollan destrezas, capacidades y determinan su personalidad (Craig 2001).

Este desarrollo social sustenta la construcción de la identidad; misma que se origina en la capacidad de autopercebirse en relación y comparación con los demás, para ello se evalúa a través

de los distintos roles que desempeña en los diferentes ámbitos sociales en los que interactúa y se identifica como perteneciente o no de uno o varios núcleos. Este proceso de comparación social, es el que permite la identificación, la experimentación con el espacio y el desarrollo de capacidades, conductas y reacciones, lo cual genera un proceso constante de exploración de uno mismo y de construcción de expectativas e ideales orientados a la consolidación de proyectos de vida (Craig 2001). De igual forma, se debe considerar que este proceso de construcción de la identidad involucra también el desarrollo emocional, generando sentimientos de apropiación hacia uno mismo, con los demás y con el contexto (Santrock 2003). En definitiva, el espacio de interacción social se constituye en el motor del desarrollo y del aprendizaje de toda persona, permitiendo configurar las distintas experiencias y los significados que estos tienen para cada una. Por tanto, la comunidad en la que se desarrolla cada persona es un factor clave para el aprendizaje y la construcción de la propia personalidad, lo cual implícitamente implica el reconocimiento de la diversidad (Delors 1998).

A partir de la infancia, las relaciones sociales entre pares y con otras personas que no son parte del núcleo familiar cobran mayor influencia en esta construcción de identidad. Durante la niñez y desde el inicio de la vida escolar, son las relaciones entre pares las que generan el proceso socializador de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños. En la escuela se desarrollan dos componentes que constituyen el aspecto fundamental de la socialización y de la construcción de la persona: la convivencia en grupos de pares y la amistad.

Las relaciones entre pares y la consolidación de grupos son las que permiten iniciar con la construcción de normas e intereses

comunes, así como descubrir diferencias personales y formas distintas para relacionarse. Es en esta interacción donde se empieza a evidenciar la adopción de distintos roles, se establecen valores generales y se construyen expectativas recíprocas, iniciando así el proceso de construcción de las culturas y de las sociedades. De la misma forma, en esta vivencia comunitaria, la aceptación social aporta con el ajuste individual y de esto dependerá la participación de la persona, el desarrollo de habilidades y la conformación de la propia identidad y estima. Por tanto, son las vivencias cognitivas, afectivas y volitivas entre pares, las que fundamentan el aprendizaje de conceptos y habilidades sociales, las cuales se constituyen en el sustrato del desarrollo social de la persona a lo largo de toda la vida (Craig 2001).

Frente a lo mencionado en líneas superiores, se puede establecer que el segundo espacio de interacción social llamado escuela – el primero es el hogar-, cumple con una función que va más allá de impartir conocimientos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO – estableció, en el año 1974, que para fines de comprensión general, la palabra educación implicaría, un “proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales **aprenden a desarrollar conscientemente** en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, **la totalidad de sus capacidades, actitudes y conocimientos.**” (Énfasis pertenece al texto) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1974, 151). Este concepto nos permite evidenciar que el proceso de aprendizaje no se limita al ámbito escolar y que la escuela no es un lugar de mera trasmisión de conocimientos académicos, sino un lugar de desarrollo del ser humano. Por tanto,

la educación como acto humano debe partir concibiendo a la misma persona como un ser integral más que una entidad biológica y anatómica, esta unidad compleja está marcada de experiencias que vienen de su relación con el contexto (Morin 2005). En este sentido, la educación es una oportunidad de construir, a lo largo de su vida, experiencias para desarrollar conocimientos, aptitudes, actitudes, reconocerse a sí mismos, identificar su contexto y desempeñar funciones sociales, lo cual transforma a la escuela en una colectividad que, a través de sus características específicas, es un entorno social independiente pero integrado a la sociedad (Delors 1998).

Frente a ello la educación debe ser reconocida como una tarea social, en la que se desarrolla la misma sociedad, por cuanto el individuo se reconoce a sí mismo en el otro y por ende valida consciente o inconscientemente ciertos cánones de interacción social que son utilizados por fuera de dicho espacio disciplinar. Carneiro (1998) menciona que la educación, los sistemas educativos y los centros educativos son un entrelazado entre el capital humano planteado por Becker, el capital cultural mencionado por Bourdieu y el capital social sustentado por Putman, esto permite enunciar a la escuela como una institución social formalmente constituida para reproducir conductas sociales (Carneiro 1998). Quienes llegan a la escuela sin organización, reciben una educación que les permitirá tomar decisiones y asumir sus responsabilidades sociales, cumplir sus roles y generar procesos de desarrollo personal y colectivo (Freire 2005).

A partir de este análisis se evidencia la importancia de la escuela y la educación en el desarrollo integral de la persona y, por tanto, la educación se concibe como un derecho fundamental a lo largo de la vida. Ejemplo de ello son los enunciados internacionales

como el tercer antecedente de los compromisos del Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos” (2000) el cual recalca que toda persona, a lo largo de su vida, tiene derecho a una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, **a vivir con los demás y a ser** (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2000, 8).

Además, este cometido plantea que, a través de la garantía del derecho a la educación, la persona podrá desarrollar su personalidad, mejorar su vida y transformar la sociedad. Por tanto, se determina que la educación es un derecho humano fundamental, elemento indispensable para el desarrollo individual y social, para la consecución de la paz y para la inclusión de todas y todos. Para que la educación cumpla dichos cometidos, es necesario dejar de centrarse en la transmisión de conocimientos y buscar cumplir el objetivo del desarrollo integral de la personalidad, el ejercicio y la garantía de los derechos humanos y favorecer la comprensión social. La escuela debe reconocerse como el entorno social por excelencia y la educación como el derecho humano fundamental que promulga y permite garantizar y ejercer los demás derechos, en el sentido que habilita a la persona a desarrollarse y reconocerse como sujeto social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2000).

Freire (1997) plantea que quienes se desempeñan como educadoras y educadores deben asumir la responsabilidad de crear medios y estrategias para entender las realidades sociales, generar métodos que permitan a sus educandos participar de la sociedad y denunciar su propia realidad. Por tanto, aunque no se considera a la educación como la única forma de transformación social, sin esta no existiría una conquista de los derechos humanos (Freire 1997),

por ello, la educación debe personalizarse, valorando la individualidad y la diversidad, reconocer aptitudes y conocimientos tácitos, y generar un reconocimiento social para todas y cada una de las personas que participa en esta comunidad (Delors 1998).

Cuando la escuela no se reconoce como una comunidad de desarrollo holístico del ser humano y pretende ocultar el lugar que ocupa en la dinámica social, tiende a homogeneizar y evadir la diversidad, generando exclusión. Esto sucede cuando se entiende a la educación como un proceso que genera solo desarrollo intelectual, ya que se basa en procesos selectivos conforme a resultados académicos, deviniendo en fracaso o éxito escolar. Este fracaso, al venir del espacio social por excelencia para niñas, niños y adolescentes, ocasiona marginación, violencias y pérdidas de oportunidades de desarrollo social. En definitiva, el fracaso escolar se transforma en fracaso social y la exclusión escolar es una marginación social. Por tanto, se requiere que los sistemas educativos, en general, y los centros de educación, en particular, reconozcan su esencia de transformación y de integración social, lo cual debe transmitirse en la práctica diaria, dejando de lado la narrativa transcrita en normas que replican las jerarquías sociales y las estructuras de desigualdad (Delors 1998).

Buscando incorporar estos preceptos en la práctica educativa, los instrumentos normativos del Ecuador reconocen a la educación como un derecho humano fundamental y garantía para los demás derechos, y a la escuela como un espacio social y comunitario que debe potenciar el desarrollo humano integral. El artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación es un derecho para todas las personas a lo largo de su vida y un deber del Estado. De igual forma, el artículo 27 añade que esta debe basarse en el ser humano, garantizando el desarrollo integral,

respetando los derechos humanos y potenciando el conocimiento y el ejercicio de los demás derechos (Asamblea Constituyente 2008). En esta misma línea la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011), establece en su artículo 2 el principio de universalización de la educación como derecho fundamental, a través del cual el Estado garantiza el acceso, la permanencia y su calidad, a todas las personas que se encuentren en el país. Esta educación inclusiva se adscribe como condición necesaria para la realización de los demás derechos humanos, siendo un deber ineludible, el generar acciones que garanticen la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, permanencia, movilización y egreso en el sistema educativo nacional (Asamblea Nacional del Ecuador 2011).

En definitiva, es posible identificar que la escuela es el espacio de desarrollo social por excelencia para niñas, niños y adolescentes. Este es el lugar en donde se generan relaciones de pares y con personas adultas foráneas al núcleo familiar. Por tanto, este espacio permite el desarrollo de la identidad, la producción social y cultural, así como ejercer y garantizar este y los demás derechos humanos. Al convertirse la escuela en el lugar, culturalmente aceptado para el desarrollo social, quien es marginado de esta institución, también lo será de su propio entorno, lo cual se constituye en un promotor de la vulneración de derechos y naturaliza las estructuras de desigualdad.

¿Cómo se define la deserción o abandono escolar? ¿Por qué es entendida como exclusión social?

Los sistemas educativos, considerando a los centros educativos y a los programas establecidos como parte de su estructura, se centran en un proceso que estandariza y, por tanto, genera agen-

tes expulsores para aquellos que no encajan en los “estándares” definidos. Entre los factores que provocan que las personas sean expulsadas del sistema, podrían considerarse tres indicadores de base: el rezago escolar, la repetición y la deserción o el abandono escolar (Mancebo y Goyeneche 2010). Aunque estos tres factores indican un proceso de incompatibilidad con el sistema educativo estandarizado, la deserción o el abandono escolar es el único indicador que efectivamente demuestra que un sujeto ha sido expulsado del mismo, que se encuentra excluido y que, en definitiva, está al margen de este entorno social. Para ello, se entenderá por deserción escolar al abandono de un proceso académico establecido, antes de la edad determinada por el sistema legalmente promovido por cada país (Torres, Gallo y Acevedo 2005). Así, este abandono escolar implica que este sistema expulsa a un sujeto que no se ajusta a las características preestablecidas, ocasionándole un corte en su proceso de desarrollo personal y generando que el tiempo que ya no será destinado al proceso educativo se lo dedique a otras actividades, que por lo general, serán iniciaciones en conductas de riesgo, como violencias, trabajo infantil, entre otras (Moreno Bernal 2013).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL – menciona que las políticas educativas que se centraron en generar un acceso masivo, determinando ciclos escolares establecidos para permitir la progresión, provocaron también un sistema de jerarquización y exclusión de ciertos sectores sociales, lo cual genera deserción. Esto debido a que los programas homogeneizantes, que pretenden aglutinar a la población, desconocen las diferencias y las distintas necesidades de los educandos, impulsando a que los propios programas y los centros educativos desencadenen en procesos de deserción escolar, sobre todo de aquellas poblaciones históricamente excluidas y con menos recursos o estrategias para

ubicarse en niveles superiores de este proceso de estratificación (Trucco 2014).

Frente a este planteamiento, es posible comprender que el abandono escolar es un indicador que evidencia la propia deficiencia del sistema educativo (Torres, Gallo y Acevedo 2005). Así, este indicador educativo permite confirmar que la mayor parte de la población se encuentra accediendo al sistema escolar, que las personas acceden a estos de distintas formas, y que su trayectoria se ve afectada por grandes diferencias en el acceso a programas inflexibles, los cuales son incapaces de reconocer y ajustarse a las necesidades individuales. Por tanto, los sistemas educativos se encuentran establecidos y estructurados a partir de aquellos estándares promedio que busca la sociedad, mostrando incapacidad de ajuste y adaptación de estos programas, lo cual termina expulsando a quienes son diferentes a los parámetros, siendo regularmente quienes viven en la ruralidad o en zonas urbano-marginales, quienes tienen situaciones de diversidad funcional o discapacidades, o quienes no cuentan con recursos personales y sociales para ‘estandarizarse’ (Trucco 2014).

A pesar de lo determinante de identificar que el sistema educativo es responsable de la expulsión de ciertas personas de su propio colectivo, los análisis y estudios sobre este fenómeno evidencian una cierta inexactitud en la medición de la deserción escolar. Esto debido a que existe un sinnúmero de formas de concebir este fenómeno, lo cual parte de ciertos factores específicos del contexto. En este sentido, se plantea que la deserción o el abandono escolar es un fenómeno resultante de una serie de dificultades en el proceso de adaptación a unos estándares regulares y que se manifiesta de distintas maneras a nivel temporal, geográfico, etc. (Torres, Gallo y

Acevedo 2005). Esta característica permite evidenciar lo complejo del fenómeno y la estrecha relación que tiene con cada contexto educativo y que involucra a una serie de factores.

Partiendo de lo mencionado en el interrogante anterior sobre la importancia de la escuela en el desarrollo social y cultural, es posible reconocer que la expulsión de cualquier persona del sistema educativo generará consecuencias en su proceso de desarrollo individual. La deserción o abandono escolar debe ser concebido como un fenómeno multicausal, en donde confluyen varios factores para que este hecho suceda (Torres, Gallo y Acevedo 2005). Por tanto, no puede ser entendida como un evento aislado y que aparece de forma esporádica; debe considerarse como la fase final de un proceso lleno de dificultades con indicadores de riesgo que pueden ser previamente atendidos e intervenidos (Espíndola y León 2002). En este sentido, las personas con mayor riesgo de deserción o abandono escolar son quienes:

- Presentan situaciones de movilidad humana interna o externa, es decir se ven obligadas a vivir fuera de su contexto ordinario, conocido y al que pertenecen;
- Han vivido eventos de repetición o rezago escolar previo y sus entornos próximos tienen bajo nivel educativo o no apoyan los procesos formativos ya que no los consideran prioritarios por su propia dinámica, experiencia o estructura (Espíndola y León 2002);
- Viven situaciones de desigualdad socioeconómica y, por tanto, tienen dificultades para acceder a las infraestructuras escolares, por los costos educativos que ello implica o requieren trabajar para satisfacer sus necesidades básicas;

- Han tenido experiencias negativas en el ámbito escolar, como hechos de violencia, falta de plazas disponibles, entornos de enseñanza inadecuados o falta de docentes calificados;
- Presentan necesidades sociales, de aprendizaje y de desarrollo distintas por diversidad funcional, orientación sexual, situaciones de discapacidad u otros factores que estructuran de manera distinta a una persona;
- Deben afrontar la maternidad y paternidad temprana o son responsables de tareas de cuidado en sus entornos más próximos (Torres, Gallo y Acevedo 2005).

De esta forma, estos factores extraescolares, que están asociados a las condiciones del entorno personal y familiar del estudiante, se conjugan con los factores intraescolares o con las insuficiencias propias del ámbito escolar para provocar la expulsión final de ciertas personas de su entorno educativo (Espíndola y León 2002). Estos factores intraescolares parten de la incapacidad del sistema educativo por reconocer y adaptarse para atender a la diversidad, y entre los principales están el rendimiento escolar y la etiquetación de problemas conductuales. Tanto el rendimiento escolar como los problemas conductuales son las primeras formas de estratificación y jerarquización de la comunidad escolar, enunciando o etiquetando a quienes han logrado adaptarse a los parámetros y quienes deben ser expulsados porque no cumplen con los estándares. A estos factores se incorpora el desempeño docente, las instalaciones educativas inadecuadas o poco pertinentes, la poca pertinencia del currículo nacional para ciertos sectores o comunidades y la poca o nula efectividad de las metodologías para construir aprendizajes

significativos e integrales. Es a través de estos factores que la escuela se convierte en un entorno marginador, que coloca a su comunidad en jerarquías de calificaciones y cualificaciones, siempre basado en una normalización de lo que espera el sistema educativo de su comunidad (Espíndola y León 2002).

¿Cuáles son los efectos de la deserción o abandono escolar en niñas, niños y adolescentes de la escuela?

Como ya se ha mencionado, la deserción o el abandono escolar se convierte en un hecho de exclusión social, probablemente el primero que experimente una persona a lo largo de su vida y que la encasille en una posición de marginalidad, dado que no cuenta con las cualificaciones y calificaciones que exige la sociedad para integrarlo a la dinámica social estándar. Este proceso de marginación tendrá una serie de consecuencias en diferentes niveles de desarrollo. Dentro de ellas se encuentra la dificultad para vincularse, durante la vida adulta, a entornos productivos y laborales competitivos evitando momentos o períodos prolongados de desempleo. Esto, debido a que los niveles escolares han sido históricamente diseñados como un proceso previo para la incorporación a la vida productiva adulta y, así, al finalizar la escuela y el colegio se considera el mínimo necesario para garantizar la inclusión laboral en condiciones algo dignas (Trucco 2014). La deserción escolar también impulsa el alejamiento de la persona a la concepción social de bienestar ya que, por falta de acceso a espacios laborales y productivos, lamentablemente se ubicará o mantendrá en umbrales de pobreza y pobreza extrema. A nivel social y comunitario, esta mis-

ma consecuencia conllevará a acrecentar sectores sociales menos calificados y menos especializados a nivel productivo y laboral, disminuyendo así la competitividad nacional y generando un menor crecimiento económico, impacto directo en la competitividad y desarrollo nacional (Espíndola y León 2002).

La dificultad de romper los círculos de pobreza y alcanzar la autonomía económica es otro efecto de este fenómeno. En definitiva, la deserción escolar generará, a corto, mediano y largo plazo, que la persona reproduzca los círculos de pobreza, dependa de programas de asistencia social y comunitaria y que su sustento, en caso de tenerlo, sea limitado, lo cual contribuya a la marginación social y lo vincule a entornos violentos (Torres, Gallo y Acevedo 2005). Esto impulsa que, a nivel social y comunitario, se generen programas de asistencia social, económica y subvenciones, así como políticas compensatorias que permitan atender de forma focalizada a esta población que ha terminado en una situación de marginación socioeconómica, lo cual se constituye en acciones paliativas en lugar de preventivas y de atención.

Además, este proceso de exclusión social se relaciona con la propia situación educativa, por lo que el abandonar la escuela conllevará un posible analfabetismo puro, analfabetismo funcional, escolaridad inconclusa y rezago escolar. La persona que ha sido expulsada, en caso de poder retomar su proceso escolar, tendrá que ingresar a un nivel educativo inferior a aquel determinado para su edad, ocasionando un retraso respecto a su grupo social cronológico, posible aislamiento y bloqueo generacional en relación a sus compañeros de salón, lo cual decanta en potenciales hechos de violencia (Analuisa Fiallos 2011). A nivel social y comunitario, la dificultad que conlleva que una persona no pueda incluirse de forma

adecuada en el entorno escolar, provocará que esta misma comunidad o sociedad tenga que diseñar y ejecutar programas educativos y sociales compensatorios para reintegrar a estas personas, dotarlas de habilidades necesarias para su desempeño social, protegerlas y evitar riesgos sociales (Moreno Bernal 2013).

Como una consecuencia a corto plazo y que pocas veces se atiende y considera, es que, aquellos niños, niñas y adolescentes que son expulsados del sistema educativo, necesitarán contar, de manera inmediata, con programas sociales de protección especial, de atención a sus necesidades educativas específicas y de salud mental; en caso de reinsertarse necesitarán programas específicos que le permitan alcanzar un desarrollo adecuado conforme a su edad y cerrar las brechas generadas (Espíndola y León 2002). De esta forma será necesario generar programas sociales que permitan evitar la vinculación de estos niños, niñas y adolescentes en grupos delictivos, situaciones de callejización y trabajo infantil, consumo de sustancias, violencias, entre otros. Finalmente, el ser excluido del entorno social por excelencia, llevará consigo una afectación personal con posible surgimiento y detonación de dificultades emocionales, como depresión, ansiedad y otros, que también tendrán que ser atendidas por la comunidad (Estrella Zambrano 2015).

¿A quiénes afecta la deserción o el abandono escolar en el Ecuador?

Como se observó en el acápite anterior, la deserción escolar acarrea un sin número de problemáticas que merma el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Todas estas consecuencias se podrían

evitar a través de la retención escolar, la atención a la diversidad y la inclusión educativa, y el seguimiento nominal y acompañamiento permanente y oportuno de aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo de abandono escolar (Estrella Zambrano 2015). Para esto se requiere la aplicación de intervenciones prolongadas y consistentes, que ubiquen la responsabilidad de la retención escolar en todos los actores del sistema educativo, y en este sentido, el espacio escolar debe adaptarse a las necesidades específicas e individuales y ser flexible para atender de forma pertinente a cada contexto y a la diversidad (Astorga Bastidas 2019). Por este motivo es importante identificar de forma precisa, a qué población efectivamente se está excluyendo de este espacio de inclusión social.

La UNESCO plantea que la Región América Latina y el Caribe, al año 2000, contaba con un 94% de tasa neta de matrícula en educación primaria y una tasa de 72% de matrícula neta para educación secundaria (UNESCO 2013). A partir de estos indicadores, se enfatiza que la educación primaria en la región se encuentra universalizada. Sin embargo, el evaluar la universalización de la educación a partir de la tasa de matrícula, deja de lado la realidad que viven las y los estudiantes en cuanto a la progresión y esto se evidencia dado que los primeros datos de deserción escolar, empiezan a manifestarse a finalizar la educación primaria (Trucco 2014).

Contrarrestando la importancia que se ha dado a los parámetros de universalización de la educación, América Latina se ubica como la región que presenta la tasa más elevada de deserción escolar temprana. Así, para el año 2002, aproximadamente, el 37% de las y los adolescentes, de entre 15 y 19 años, habían abandonado el sistema educativo y el 50% de estos lo abandonaron antes de completar la educación primaria (Espíndola y León 2002). Esta

situación se enfatiza en los niveles secundarios, etapa escolar en la que 1 de cada 2 jóvenes de 10 a 24 años no completa este nivel (UNESCO 2013). Esto implica que el 50% de las y los jóvenes de entre 20 y 24 años de la región no alcanzaron el mínimo de cualificación y calificación requerido para asegurar su inclusión en un mercado laboral digno (Trucco 2014).

En definitiva, los datos indican que actualmente, cerca de 14 millones de niñas, niños y adolescentes de América Latina se encuentran fuera de los sistemas educativos de sus países. De este total, 3.6 millones tienen edad para asistir a educación primaria, 2.8 millones deberían estar asistiendo a los primeros años del nivel secundario, y 7.6 millones de adolescentes tienen edad para asistir a los años superiores de secundaria (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe 2016).

De estos 14 millones de niñas, niños y adolescentes, la mayoría de personas afectadas pertenecen a sectores poblacionales históricamente excluidos, entre estos, la deserción afecta en mayor medida a las poblaciones indígenas, personas en situación de discapacidad, personas de estratos socioeconómicos bajos y quienes viven en zonas rurales (Torres, Gallo y Acevedo 2005). Conforme un estudio realizado por la UNICEF en la Región, para el año 2016 se evidenció que entre el 5% y el 20% de las niñas y niños de las poblaciones indígenas no accede a educación primaria. Este porcentaje aumenta en un 30% en la Educación Secundaria. Este mismo porcentaje se replica en todos los niveles educativos con respecto a niñas, niños y adolescentes en situación de discapacidad, quienes no asisten a educación formal (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe 2016).

Con respecto a la situación de abandono escolar en el Ecuador, los datos son similares a aquellos presentados para la región. Al respecto, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INEC – en sus Censos de Población y Vivienda de 2001 y 2010 muestra un incremento de la tasa neta de asistencia a la educación básica del 78,3% al 90,8%. La educación básica en el Ecuador cubre la educación primaria y los primeros años de Educación Secundaria y, por tanto, se podría mencionar que el 10% de niñas y niños del país, para el año 2010, no se encontraban asistiendo a este nivel de educación (Samaniego 2016). En el año 2011, el Ministerio de Educación manifestó que el país cuenta con un 94% de cobertura nacional en Educación Básica, lo que muestra que 1 de cada 10 niñas y niños no estaba asistiendo a la escuela (Analuisa Fiallos 2011). A estos datos se agrega que para el año lectivo 2013-2014, un total de 138.527 estudiantes se encontraba fuera de la escuela. De este total, las mayores tasas de deserción escolar se encontraban en el Régimen Costa, con un 3.6%, frente al 3.1% del Régimen Sierra-Amazonía, y la mayor tasa se presentaba en instituciones educativas públicas con un 3.8% y 2.0% en instituciones particulares. Así mismo, la mayor tasa de deserción se encuentra en Bachillerato con el 6.1%, en relación con el 2.8% de Educación General Básica. Finalmente, se debe destacar que la mayor tasa de abandono escolar se registra en hombres, con un 3.7%, mientras que en mujeres es del 3.1% (Sánchez 2015, 47-57).

Es importante mencionar que el cálculo de la deserción escolar en el país no se lo realiza de forma constante, debido a que existen distintos criterios para evaluarlo. Por este motivo, se deben incorporar otros datos que permitan evidenciar la dimensión real de la expulsión que realiza el sistema educativo a quienes no calzan

en sus estándares. En este sentido, a través del Censo Nacional de 2001 fue posible identificar que 9 de cada 100 personas de más de 15 años se registraban como analfabetas puras, lo que nos permite identificar que nunca acudieron a la escuela. A esto se añade que 21 de cada 100 personas de más de 15 años se registraban como analfabetas funcionales, lo que nos permite identificar que existió un abandono en los primeros años de educación primaria. Finalmente, a estas cifras se incorpora que 5,2 millones de personas de más de 15 años no culminaron su nivel primario, y que 4'068.151 adicionales se registraban con rezago educativo (Analuisa Fiallos 2011).

A partir de estos datos es posible identificar cuáles son los grupos poblacionales que se ven, en mayor medida excluidos de la escolarización. Para ello, el “Informe de Progreso Educativo: 2010” presenta un análisis con respecto a la situación y los avances de la educación en el Ecuador, y dentro de los logros se puede evidenciar que existe una mejora en el indicador de permanencia educativa, entre 2006 y 2010, a nivel de la Educación General Básica. Sin embargo, no se evidencia que exista avance en el nivel de Bachillerato, planteando que una porción de la población concluye solamente hasta séptimo de Básica. De igual forma, el informe menciona que, si bien existe una mejoría en cuanto a la tasa de matrícula con respecto al 2006, la deserción escolar se mantiene y afecta en mayor medida al nivel de Bachillerato. También menciona que se mantienen las brechas de ciertos grupos específicos y se destaca que el 10% de hombres de bachillerato abandonan sus estudios por la necesidad de empezar a obtener recursos económicos. Otro elemento relevante es la diferencia de deserción en educación básica entre el área urbana, donde deserta el 4% de los estudiantes, frente al 5% de estudiantes de las zonas rurales. Dicha brecha no ha podido calcularse a nivel de Bachillerato dado que en áreas rurales muchas

instituciones educativas no cuentan con este nivel educativo, por lo que quienes quieren y pueden seguir con sus estudios migran a zonas urbanas. Como otra de las inequidades evidenciadas, también se identifica que solo un tercio de los estudiantes afroecuatorianos y un cuarto de los estudiantes indígenas acceden a educación en el nivel de Bachillerato. Finalmente, se pone de manifiesto que los grupos que se ubican en los quintiles inferiores socioeconómicos tienen un nivel de deserción similar a las poblaciones de zonas rurales (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación, Grupo Faro 2006).

A través de estos datos es posible identificar que en el Ecuador, la mayor población afectada por la deserción escolar se ubica en el nivel de bachillerato, siendo 1.5 veces más para hombres que para mujeres. Así mismo, esta problemática escolar afecta más a niñas y niños de zonas rurales, para quienes provienen de niveles socioeconómicos bajos y a aquellos que pertenecen a poblaciones indígenas y afroecuatorianas (Analuisa Fiallos 2011). En definitiva, según datos del Ministerio de Educación y con corte 2014, más de cien mil niñas, niños y adolescentes pertenecientes a grupos históricamente excluidos, se encontraban fuera de la escuela.

¿Qué hacer frente a esta realidad?

Considerando que la escuela se ha consolidado en ese espacio de desarrollo social por excelencia, se debe redefinir lo que implica una educación de calidad, dejando de centrarse en la acumulación de conocimientos, partiendo de que las calificaciones y cualifica-

ciones que son el principal factor de estratificación dentro de la escuela. Esto implica que es necesario que la escuela se convierta en un espacio de real desarrollo integral, donde se reconozca, valide y valore la diversidad.

El presente análisis permite evidenciar que los sistemas que aglutinan y generalizan los procesos educativos, invisibilizan la diversidad de la población ya que niñas, niños y adolescentes tienen formas distintas de aproximarse al aprendizaje. Por tanto, la escuela debe transformarse en un catalizador de la diversidad, para que pueda brindar igualdad de oportunidades para todas y todos, garantizando el acceso y la permanencia a través de una educación de calidad (Moreno Bernal 2013).

El abandono escolar es un proceso que afecta en mayor medida a las poblaciones históricamente excluidas y a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad por aspectos socioeconómicos, de género, de orientación sexual o por situaciones de discapacidad o ubicación geográfica (Estrella Zambrano 2015) (Bustos Rosero 2019).

En este sentido, cuando el sistema educativo deja de lado a una porción de su población, las consecuencias son asumidas por quienes están siendo excluidos de la escuela y también por su familia, la sociedad, el propio sistema educativo. En este sentido, es la comunidad y el Estado en su conjunto quienes tendrán que asumir los costos sociales y educativos, a través de proyectos y programas de atención a la pobreza, de alfabetización, inclusión social, transferencias monetarias, entre otros (Espíndola y León 2002). A pesar de la existencia de estos programas que permitirán brindar una atención remedial a los efectos provocados por el abandono

escolar, los costos personales y sociales son irrecuperables. Así, es indispensable generar estrategias preventivas al abandono escolar, que aseguren la permanencia educativa de todas y todos, garanticen la inclusión y atención a la diversidad y la atención y acompañamiento oportuno en caso de situaciones de riesgo y dificultades sociales y educativas.

Por otro lado, es importante reconocer que una persona que no ha sido excluida de su proceso escolar tendrá mayores oportunidades para un desarrollo social pertinente. Esto implica que la retención escolar permitirá consolidar sociedades más sanas, más conectadas entre sí, mejor calificadas y cualificadas y con mejores estrategias para prevenir y enfrentar problemáticas sociales como las violencias y las desigualdades estructurales. En este sentido, se debe considerar que la educación es un derecho y que es la propia escuela la que permite que las personas reconozcan, ejerzan y garanticen sus propios derechos y los de los demás.

La educación debe asumir la diversidad como la riqueza que representa, de esta manera se podrán construir espacios plurales, enriquecidos culturalmente, protegidos contra las violencias y adaptados a las distintas necesidades. Esta escuela diversa podrá representar a la comunidad, dotando a la persona que aprende de un espacio social real para desarrollarse integralmente. De esta forma la educación promoverá la voluntad para convivir y trabajar por objetivos comunes, dotando de sentido de pertenencia e impulsando deseos de participación social y ciudadana efectiva (Delors 1998).

La coyuntura actual, provocada por la emergencia sanitaria, ha profundizado muchas situaciones de inequidad que deben considerarse para evitar que las cifras antes citadas se disparen y con-

figuren sociedades completas sumadas en retrocesos históricos sociales, como la falta de acceso a la escuela. Aunque el propósito del presente ejercicio narrativo descriptivo se centró en aclarar ciertas interrogantes propuestas inicialmente, el actual contexto mundial nos lleva a trazar otras preguntas centradas en la pertinencia actual de la escuela y del sistema educativo, con su aplicación tradicional y cómo ha funcionado por décadas. Desde esta perspectiva, es importante que todas y todos, sin importar el rol social que cumplen, se den la oportunidad de repensar la educación preguntándose: ¿qué esperamos de la escuela? ¿Qué cambios podemos potenciar para que esta se convierta en un espacio de real inclusión de la diversidad? ¿Cómo evitaremos segregar o marginar a ciertas personas desde edades tempranas?

Freire (2005), al plantearnos que la educación debe ser una práctica de libertad, nos propone que la escuela debe posibilitar la discusión de sus propias problemáticas, generar proceso de conscientización sobre las mismas, advertir de sus efectos y consecuencias y construir herramientas para enfrentarlas. Por tanto, la educación debe centrarse en un diálogo plural constante, predisponiendo el análisis crítico de nuestros propios hallazgos.

En definitiva, la escuela, al ser el espacio para el desarrollo social por excelencia, debe brindar a todas y todos, el derecho a la participación efectiva y de diálogo constante desde los distintos contextos, únicas herramientas para garantizar una inclusión y construcción social activa.

Referencias bibliográficas

Analuisa Fiallos, Cecilia. *Rezago Educativo: barrera a vencer para el Buen Vivir*. Quito: Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador, 2011.

Asamblea Constituyente. «Constitución de la República del Ecuador.» Montecristi, 2008.

Asamblea Nacional del Ecuador. «Ley Orgánica de Educación Intercultural.» Quito, 2011.

Astorga Bastidas, Alfredo, entrevista de Diana Castellanos Vela. *Entrevista a profundidad sobre la participación de la Academia y organizaciones de sociedad civil en el diseño del Plan Decenal de Educación 2006-2016* (10 de Abril de 2019).

Bustos Rosero, Mario, entrevista de Diana Castellanos Vela. *Entrevista a profundidad sobre la participación de organizaciones indígenas en el diseño del Plan Decenal de Educación 2006-2016* (23 de Mayo de 2019).

Carneiro, Roberto. «La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI.» En *La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors, 260-268. Quito: El Comercio, 1998.

Craig, Grace. *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall, 2001.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Quito: El Comercio, 1998.

Espíndola, Ernesto, y Arturo León. «La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional.» *Revista Ibero Americana de Educación* No. 30, 2002: 39-62.

Estrella Zambrano, Shenary Elizabeth. «Causas que determinan la deserción y la repitencia escolar.» Quito: FLACSO Ecuador, Agosto de 2015.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para

América Latina y el Caribe. *Niños y niñas en América Latina y el Caribe*. Folleto Panorama 2016, Panamá: UNICEFLAC, 2016.

Freire, Paulo. *Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI, 2005.

Freire, Paulo. «Es imposible existir sin sueños.» En *Pedagogía de los sueños posibles*, de Paulo Freire, 43-49. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.

Mancebo, María Ester, y Guadalupe Goyeneche. «Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica.» *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2010. 1-22.

Moreno Bernal, Diana María. «La Deserción Escolar: Un problema de carácter social.» *In Vestigium Ire Vol. 6*, 2013: 115-124.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito: Santillana, 2005.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Marco de Acción de Dakar*. Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar: UNESCO, 2000.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Volumen I de las Resoluciones de la 18ª Reunión de UNESCO*. Actas de la Conferencia General de la 18ª Reunión, París: UNESCO, 1974.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación, Grupo Faro. *Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana*. Informe de Progreso Educativo: Ecuador 2006, Quito: UNICEF y Tinker Foundation Incorporated, 2006.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, Fundación Ecuador, Grupo Faro. *¿Cambio educativo o educación por el cambio?* Informe de Progreso Educativo: Ecuador 2010, Quito: Tinker Foundation Incorporated, 2010.

Puruncajas, Verónica. «Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014 UNES-
CO.» *Mundos Plurales*, 2015: 122-124.

Samaniego, Juan. «Cobertura del sistema escolar: ¿todos entran? Jóvenes que no concluyen la escolar: un desafío pendiente.» En *MingaLibro: Hacia una sociedad educadora. Propuestas para el debate*, 130-141. Quito: Grupo Faro, 2016.

Sánchez, David. «La tendencia del abandono escolar en Ecuador: período 1994-2014.» *Valor Agregado*, 2015: 37-66.

Sánchez, David. «La tendencia del abandono escolar en Ecuador: período 1994-2014.» *Valor Agregado No. 3*, 2015: 37-66.

Santrock, John W. *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia*. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.

Torres, José, Luis Alberto Gallo, y Diofanor Acevedo. «Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano.» *Cultura, Educación y Sociedad* 6, 2005: 157-187.

Trucco, Daniela. *Educación y Desigualdad en América Latina*. Santiago: CEPAL, 2014.

UNESCO. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Situación Educativa de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2013.

El sentido de neuropsicología en la escuela del siglo XXI

Diana Isabel Robalino y María Luz Turriaga
Universidad Internacional SEK

- Venimos porque la escuela nos exige, incluso nos condicionaron para buscar otro tipo de ayuda. Mi hijo tiene bajo rendimiento en casi todas las materias, y no sabemos qué más hacer. Hemos hecho todo lo posible en casa, pero poco es lo que mi hijo mejora. Los maestros tampoco saben de qué manera ayudarlo y él siente que la batalla está perdida.-

Esta es una de las demandas de padres y adolescentes que diariamente se recibe en la consulta psicológica, ellos están preocupados porque el rendimiento escolar de sus hijos es muy bajo, a pesar de que han intentado varias de las estrategias que el docente o el psicólogo de la escuela les ha recomendado. En algunos de los casos, la psicoeducación ha podido solventar ciertas dificultades, especialmente en lo relacionado a premisas básicas de organización familiar y planificación de actividades diarias así como también uso de la tecnología y redes sociales. En otros casos, se ha empezado a trabajar desde el área emocional y afectiva del niño o adolescente, en donde a pesar que se observa cierta mejoría, los resultados académicos no son los esperados. Es en este momento, cuando se realiza la remisión desde el centro educati-

vo a evaluación externa en el área de psicología. Muchos padres sin conocer aún este ámbito, transitan de psicólogo en psicólogo tratando de buscar respuestas, y así lo seguirán haciendo mientras no se entienda la importancia del trabajo en conjunto que se debe establecer entre los profesionales de las diferentes ciencias “psi”; incluso junto con otras áreas como la neurológica y la educativa. No se trata del profesional que atienda más pacientes, sino de aquel que se enfoque en el bienestar emocional y psicológico del niño o adolescente. Mientras no se entienda el trabajo interdisciplinario que se debe tener entre psicólogos clínicos, psicólogos educativos, psicopedagogos, y neuropsicólogos, docentes y médicos, los objetivos alcanzados por los niños serán pasajeros o simplemente no se obtendrán.

Dentro del área académica, se ha evidenciado que muchas de las dificultades están muy relacionadas con la estabilidad emocional y psicológica del niño o adolescente, sin embargo, en muchos de los casos, no se considera el área de funcionamiento cognitivo del cerebro como un factor neurálgico cuando “al parecer” los problemas son de índole ambiental, tanto familiar como escolar, ignorando incluso una evaluación neuro psicopedagógica para descartar un problema relacionado al procesamiento cognitivo que también pudiese estar influyendo en la conducta de la persona. En estos casos, lo que suele suceder es que, a pesar de empezar a trabajar en los aspectos psicológicos y emocionales, muchos no evidencian cambios significativos en su rendimiento escolar, por lo que los padres consideran que la intervención que hizo el psicólogo no fue la acertada y frente a ello, abandonan el proceso o “simplemente” se sigue perdiendo tiempo para realizar una rehabilitación neurocognitiva apropiada de acuerdo a cada caso.

Para poder explicar con mayor detenimiento el trabajo en conjunto que se debe realizar, se parte del objetivo que se ha planteado desde sus inicios la Neuropsicología que es relacionar la organización funcional y cognitiva del cerebro con la conducta de la persona (Ardilla y Roselli, 2007). Durante varios años, en el siglo anterior, se intentó explicar una supuesta brecha, que al parecer existía, entre las Neurociencias y la Psicología, sin embargo, gran parte de los estudios en estas ramas han permitido dar cuenta que cada una de las acciones que la persona realiza, pese a que puedan ser evidentes los factores ambientales, sociales y/o emocionales que están influenciando en su conducta, tienen un correlato funcional e incluso cognitivo en el cerebro. Tirapú (2011) expone:

En la actualidad, la neuropsicología comienza a formar parte del estudio de cualquier trastorno que afecte a la mente y, evidentemente, esto es debido a un cambio de paradigma conceptual. En la última década del siglo pasado hemos comenzado a comprender que cerebro y mente es lo mismo, es decir, que todo proceso mental es debido a la actividad cerebral y que toda actividad cerebral produce procesos mentales. El fantasma en la máquina ha muerto, ya no existen mentes sin cerebro ni cerebros sin mente (salvo algunos pacientes en coma). Este es el principal concepto que subyace al apogeo que está viviendo la neuropsicología actual” (p. 12).

Esta afirmación permite explicar por qué y de qué manera los niños y jóvenes, sin un daño cerebral adquirido comprobado, inmersos en ambientes perjudiciales y negativos para su desarrollo emocional, o sin un diagnóstico de discapacidad como tal, presentan bajo rendimiento académico. Es pues en la mayoría de casos, a través de la aplicación de pruebas psicométricas y pruebas de

neuroimagen, que se evidencia que existen dificultades en el procesamiento de información en varias áreas del cerebro. De allí, la gran acogida e interés por el estudio de la interrelación del cerebro con el proceso de aprendizaje.

En un cerebro en desarrollo como lo es el cerebro de niños y adolescentes existen varios procesos neurológicos inmersos en el aprendizaje, principios asociados al trabajo de redes funcionales que van creciendo por la información que ingresa por diversas fuentes, especialmente sensoriales, desde que el niño está en el vientre de la madre. Estas redes se van formando por medio de conexiones entre las neuronas (sinapsis), que dependiendo de la estimulación que reciban en el proceso de aprendizaje a lo largo de los años, irán formando alrededor de sus axones vainas de mielina. La mielina es el compuesto cerebral necesario para que el traspaso de información entre los axones neuronales sea cada vez más rápido y eficaz. De la misma manera, se debe tomar en cuenta, las edades y períodos críticos en los que el cerebro está mayormente dispuesto a recibir las influencias del ambiente (sean positivas o negativas), lapsos de tiempo en el que el cerebro del niño y adolescente se está formando y ampliando las redes neuronales, es decir, está aprendiendo para poder actuar en cada una de las instancias de su vida: social, emocional, académica, laboral, etc. Por lo tanto, es así que cuando los niños presentan dificultades en el ámbito escolar, es muy probable que exista alguna alteración del funcionamiento en las redes neuronales que no le permiten actuar de la manera esperada, aún más cuando existen factores emocionales que estén también influyendo en dicho rendimiento. Desde esta perspectiva, es donde la neuropsicología y la pedagogía pueden alinearse y alimentarse mutuamente. En muchas ocasiones, los psicopedagogos creen que

su formación es limitada para el trabajo que implica ir más allá del reaprendizaje de destrezas y habilidades en áreas como: lectura, escritura y cálculo, sin embargo, es en este espacio que su trabajo se empieza a quedar sin respuestas claras, y que la neuropsicología por medio de una perspectiva comprensiva debe explicar el funcionamiento neurocognitivo de dichos procesos. De esta manera, todo aquello que el psicopedagogo proponga dentro del apoyo terapéutico, tendrá de por sí implicación en los procesos cognitivos como la atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas, motricidad y percepción, y, permitan una mejor intervención con el niño o el adolescente, evidenciando de esta manera que Neuropsicología y Psicopedagogía son dos ramas de la Psicología que deben ir de la mano para integrar la descripción, explicación, apoyo y fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin obviamente dejar de lado aspectos emocionales y psicológicos, donde el psicólogo emocional intervendría.

La necesidad de la neuropsicología en la educación

En el ámbito educativo siempre ha existido la preocupación por mejorar la forma en que el niño y el joven aprenden y perfeccionar los métodos de enseñanza que los docentes utilizan, se ha ido migrando desde modelos tradicionales memorísticos a otros más constructivistas que responden a las necesidades del niño y adolescente, y a las “aulas diversas” que la escuela maneja actualmente. Muchas de estas inquietudes, ahora se han aclarado con el aporte de las neurociencias, las que han intentado responder en gran magnitud, las demandas y necesidades que el campo educa-

tivo necesita, ya que varias ocasiones, trabajar solamente desde el área pedagógica no es suficiente para llegar a cumplir resultados de aprendizaje planteados, y para ello, ciencias como la Pedagogía, Psicología, Neurología y Biología que son parte del conocimiento humano, combinan las áreas en el estudio del desarrollo del cerebro humano con el aprendizaje del individuo.

Las investigaciones en el campo de las neurociencias que comenzaron a principios del 1900 partieron por estudiar el lenguaje, el aprendizaje y la memoria. Esta última parecía, en los albores del siglo pasado, el componente más importante de la mente que se relacionaba con la inteligencia. Actualmente, varias son las funciones cognitivas consideradas básicas en el funcionamiento del cerebro, sin embargo, en ese punto, a la memoria se la concebía como un proceso intelectual un tanto estático pero muy necesario. Con las investigaciones de inicios del siglo XXI de un centenar de investigadores, como Posner, Levine, Miyake y Dehaene por citar algunos, este concepto se ha modificado. Tanto la memoria como la atención, hoy se conoce como procesos intelectuales dinámicos basado en el control de procesos que le permiten al ser humano funcionar satisfactoriamente en el medio que se desenvuelve. La memoria, la atención y el lenguaje, son parte del pensamiento de orden superior sustentados en funciones neuro-evolutivas que requieren de enseñanza y aprendizaje.

Los niños en edad escolar están en pleno crecimiento, Portellano (2009) afirma que en la infancia y juventud, el niño desarrolla activamente los circuitos neuroquímicos que permiten el andamiaje de las funciones cognitivas superiores y así al llegar a la adultez alcanzarán la madurez neuropsicológica. Madurez que, según este

autor, se consolida en la corteza de asociación o superficie externa del cerebro, y que solamente se logra por medio del entrenamiento y aprendizaje, encontrándose de esta manera una proporción directa entre la madurez y el grado de estimulación recibida relacionados, que debe ser recibida tanto en el ambiente familiar como escolar, y que deben ir enfocados en enriquecer el lenguaje; ampliar el vocabulario; desarrollar procesos de razonamiento lógico como: secuenciar, planificar y prever acciones; proporcionar actividades para: descubrir reglas, descomponer un problema, cambiar de estrategia, programar, seleccionar objetivos y dar soluciones novedosas; y por último entrenar en el procesamiento atencional y control conductual.

Se sabe ahora que si la tarea cognitiva alcanza cierto grado de complejidad se activa el sistema ejecutivo (Tirapú, 2011), relacionadas a las formas del pensamiento de orden superior que son: formación de conceptos, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo y por último pensamiento guiado por reglas (Levine, 2003). Las funciones neuroevolutivas, a las que se refiere Mel Levine en "*Mentes diferentes aprendizajes diferentes*", son las funciones ejecutivas únicas en nuestra especie que llegan hasta la metacognición, el autoconocimiento, la autorregulación y evaluación de nuestros propios actos. Ningún otro mamífero ha podido alcanzar el nivel de pensamiento y de proceso de la información como el ser humano. Las funciones ejecutivas son entonces la capacidad que tiene el ser humano para formular metas, planificar objetivos y ejecutar conductas de un modo eficaz y por tanto, son aquellas básicas que enfocaría un trabajo de actividad cerebral en conjunto en el proceso de aprendizaje.

Beneficios de un trabajo emocional versus el trabajo neuropedagógico

El ser humano encierra en sí tres elementos neurálgicos: lo biológico, lo social, y lo emocional/psicológico, por lo que el trabajo que deberá realizarse en el ámbito escolar, como se ha explicado anteriormente, aunque partirá desde la recuperación neurocognitiva, evidentemente jamás se podrá dejar de lado el componente emocional/psicológico que también se debe llevar a cabo para que el niño o adolescente pueda analizar, entender y recuperar aquello que tampoco le permite movilizarse para salir adelante. Ya lo decía Paín (1973) que hay una estrecha relación entre aprendizaje y la función social de la educación, sin esta es difícil aprender y el fracaso escolar se presenta en muchos de estos casos. Así, el fracaso escolar se convertiría en un síntoma que evidencia lo inconsciente de las dificultades escolares, y son los profesionales en Psicología Clínica los encargados de trabajar en ello.

Ahora, aunque no es el rol del neuropsicólogo poner en la mesa las significaciones inconscientes de estas dificultades, dentro de la rehabilitación siempre será necesario abrir espacios donde el deseo de aprender y conocer confluyan en el niño o adolescente para la construcción del conocimiento académico. Fernández (2000) expone: “la liberación de la inteligencia atrapada sólo podrá darse a través del encuentro con el placer de aprender lo perdido. Por tal razón, creemos que nuestra principal tarea en relación con los pacientes (a los cuales hoy denomino “aprendiseñantes”) es ayudarlos a recuperar el placer de aprender...” (p.22), y es por ello que un buen diagnóstico partirá desde una evaluación global desde varias áreas: neurológica, psicológica, psicopedagógica y neuropsicológica, por

lo tanto, la recuperación y el plan de intervención deberá obligatoriamente poseer ciclos de trabajo en las mismas áreas.

Las dificultades en el área académica son uno de los obstáculos más difíciles que una persona puede pasar en la vida, varios son los factores por los que pasa un niño y que intervienen en estas dificultades: la edad en la que se encuentre, el apoyo que reciba de los otros, la capacidad económica de la familia, el tipo de educación que ha tenido, la exigencia de los padres, la formación de sus maestros etc., que llevarán a la vez a circunstancias cruciales para la formación de la identidad de cada uno: seguridad, autonomía, independencia, aceptación de los pares, autoconfianza entre otros. En fin, aunque el objetivo de este capítulo es proponer una perspectiva neuropsicoeducativa de las dificultades académicas de los niños y jóvenes, no se puede dejar de lado nombrar lo trascendental del aspecto emocional en el trabajo terapéutico, más aún cuando este tiene íntima relación con el funcionamiento del cerebro.

Psicológicamente, el “no poder” aprender, se asocia no “deseo de recibir” dicho conocimiento, es así que el sujeto estaría bloqueado inconscientemente para ello, por varias circunstancias a lo largo de la vida. El cerebro del ser humano no trabaja sin motivación, ni siquiera llega a “prenderse”, si realizamos un símil con un carro, sin que éste no tenga una perspectiva de por qué el individuo debe poner atención, memorizar, hablar, entender, calcular, leer, escribir, moverme..., etc. Así, la teoría de McLean (1998) citado por Beauport (2008) del cerebro triuno explicaría esta lógica, este autor entiende el funcionamiento del cerebro a partir de tres subsistemas: el cerebro primitivo o reptiliano, el cerebro límbico o emocional y el neocórtex o cerebro cognitivo (p. 22). Si se asocia las funciones cognitivas básicas al neocórtex, se entendería que para que esta en-

tre en funcionamiento, el cerebro primitivo y el límbico deberían también iniciar su activación. Este cerebro tiene su correlato anatómico principalmente en áreas como el tálamo, amígdala, hipotálamo, hipocampo, zonas asociadas a las glándulas pineal y pituitaria. Por lo tanto, si un cerebro no se encuentra motivado, es el área del cerebro límbico o emocional la que no se activaría (estructuras subcorticales) y por ende, no se enviaría información a la corteza para que las redes funcionales puedan a su vez comenzar a actuar. Es por todo lo antes expuesto, que el trabajo interdisciplinario siempre deberá ser el que prime en las dificultades académicas de los niños.

El desarrollo de las funciones ejecutivas para el aprendizaje un trabajo conjunto de la neuropsicología y la pedagogía

Acercándose más a la relación entre neurociencia y aprendizaje, actualmente se sabe que las funciones ejecutivas se refieren a la forma que el cerebro maneja los procesos de orden superior incluyendo la toma de decisiones y la habilidad de archivar la información. Esta última regulada por la habilidad de los niños en poner atención (Tokuhama-Espinosa, 2011). En definitiva la atención se considera un concepto involucrado con el desarrollo cognitivo de la persona, el que se organiza a partir de la maduración del estado de alerta y que permite el desarrollo del sistema de vigilancia, factores importantes que contribuyen a la maduración de las funciones ejecutivas (Quiroga, 2011; Posner et al., 2007; Levine, 2003).

Los dos aspectos más preocupantes de la comunidad educativa del siglo pasado: memoria y atención, hoy encuentran respuesta

en la neurociencia y más específicamente en las funciones ejecutivas que van desde la planeación, la flexibilidad del pensamiento hasta el autocontrol y la metacognición. En las dos últimas décadas modelos y teorías se han experimentado a través de sofisticados procesos de neuro-imagen con el objetivo de conocer a fondo cómo el ser humano llega al conocimiento, cómo son dichos procesos y qué parte o partes del cerebro están involucradas. Estos modelos se enfocan en las funciones ejecutivas que actualmente se definen como un mecanismo general de control que modula las operaciones de varios subprocesos cognitivos y en consecuencia regula de forma dinámica la cognición humana, estas habilidades están reguladas por el lóbulo frontal del cerebro, así la conducta como tal estaría controlada por el sistema ejecutivo, que a su vez se interconecta con otras áreas del cerebro, formando las redes funcionales anteriormente explicadas, por tanto, estas son las que nos volverían humanos y nos diferenciarían de otras especies. Sin embargo, poco es lo que se ha trabajado desde este aspecto en el aula, es decir, en el proceso de aprendizaje de niños y adolescentes.

Han sido varias las investigaciones que han demostrado la relación tan íntima entre estas funciones y el rendimiento académico, así por ejemplo, Reyes, Barreyro e Injoque-Ricle (2015) demostraron que las funciones ejecutivas “tiene un efecto predictor” en el rendimiento académico, las que permiten que el niño y adolescente puedan tener una adecuada adaptación a la vida escolar cuando estas habilidades sean adecuadamente trabajadas y estimuladas, ya que son las que posibilitarán al sujeto “reconocer y representar mentalmente las diferentes situaciones problemáticas planteadas por el docente” (Reyes, Barreyro e Injoque-Ricle, 2015, p. 47), evidenciando de esta manera, la necesidad de relacionar la neurociencias

con la psicopedagogía. Así por ejemplo, la habilidad de cambiar de estrategia, actualizar la información, inhibirse o retraerse de dar una respuesta acelerada o no razonada son parte del control central, y la toma de decisiones dos aspectos del desempeño del ser humano que tienen un impacto decisivo en el aprendizaje, relacionados al funcionamiento ejecutivo del cerebro.

La habilidad de cambiar de estrategia es ir antes y después a través de múltiples tareas, operaciones o esquemas mentales. Sería la habilidad de agregar o desagregar conocimientos anteriores frente a una nueva tarea, manifestándose una relación directa con la atención. El ser humano está en posibilidad con esta función de moverse flexiblemente en los conocimientos que tiene, de esa forma frente a un nuevo estímulo actuar y desempeñarse satisfactoriamente. Actualizar sería la posibilidad de monitorear las representaciones de la memoria, es la función que permite codificar información anterior. Revisar apropiadamente información que está guardada en la memoria y de esa forma reemplazar información no relevante con nueva información, dinamizando de esa manera todo el tiempo lo que se conoce y desarrollando un pensamiento divergente. Inhibirse o retraerse es la habilidad de evitar dar respuestas rápidas o automáticas sin ser pensadas. Es una actitud interna de control, es la forma deliberada del ser humano de dar repuestas fuertes o poderosas frente a un estímulo, y no la primera respuesta que se pasa por la mente. Impulsividad es lo contrario inhibición y ambos términos tienen que ver con el control ejecutivo central. Es evidente la relación que existe entre las funciones ejecutivas y el rendimiento escolar, en el cual las funciones cognitivas toman protagonismo en el proceso de aprendizaje, dando cuenta además que entre mayormente sean estimuladas desde edades preescolares

mejores procesos de maduración (sinapsis y mielinización) adquirirá el cerebro, siendo por lo tanto, estas un factor de evaluación para el posible éxito o fracaso escolar.

Por otro lado, las funciones ejecutivas también están relacionadas con la motivación “para aprender” como también se refirió anteriormente. Damasio (1996), con su teoría del marcador somático, expone la importancia del lóbulo frontal en el procesamiento de emociones y su influencia en la toma de decisiones y razonamiento, es decir, en la integración de otras áreas cerebrales pero también de áreas subcorticales relacionadas a emociones para poder realizar acciones como aprender.

Se podría decir que si actualizarse tiene que ver con la memoria, y cambiar de estrategia tiene que ver con la atención así como en la motivación, se necesita reflexionar una nueva epistemología por ejemplo en el concepto de aprendizaje tanto para el psicólogo como para el educador. Habrá que construir un concepto dialogado entre la biología, la psicología y la pedagogía con un vocabulario en común, compartir conocimientos de forma amigable pero rigurosa, descartar neuromitos, construir consensos y estrategias para trabajar con los niños y jóvenes de este siglo. No hay recetas o fórmulas, hay que investigar y dar respuestas con formación sólida y científica a la comunidad educativa. Queda en mano de los psicólogos en el trabajo en conjunto que realicen con educadores, psicopedagogos y psicólogos clínicos en diseñar diferentes estrategias de desarrollo de habilidades ejecutivas que permitan desde pequeños a los niños estimular destrezas que puedan disminuir el riesgo de fracaso escolar y el bajo rendimiento escolar.

Referencias bibliográficas:

Ardila, A. (2007). *Neuropsicología Clínica*. México DF, El Manual Moderno.

Barreyro, J., Reyes, S., y Ricle, I. (2015). *El rol de la Función Ejecutiva en el Rendimiento Académico en niños de 9 años*. Revista Neuropsicología Latinoamericana. 7 (2), p. 42-47. Accedido de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v7n2/v7n2a05.pdf>

Beauport, E. y Díaz, A. (2008). *Las Tres Caras de la Mente*. Venezuela: Editorial Galac.

Damasio (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B Biol. Sci.* 351, 1413–1420

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

Levine, M. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. Paidós Ibérica: Barcelona, España.

Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Portellano, J.A. (2009). *Evaluación Neuropsicológica de las funciones educativas en niños*. TEA. Madrid: España.

Posner, M. y Rothbart, M.K. (2007). *Educating the human brain*. Washington EEUU: APA.

Quiroga, M.A., Martínez-Molina, A. Santacreu, J. (2011). *Computarizing assessment of attention for children from 7 to 11 years*. *Revista Clínica y Salud*, 22, 3-20.

Seijo, C. (2012). *El cerebro triuno y la inteligencia ética: Matriz fundamental de la inteligencia multifocal*. Dialnet plus. 8 (1). Pp. 147-165. Accedido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907276>

Tirapú, J. (2011). *Neuropsicología-Neurociencia y las ciencias “Psi”*. Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 5(1). pp. 11-24. Accedido de: <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642487002.pdf>

Tokuhama- Espinosa, T. (2011): *Mind, brain and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W.W. Norton & Company.

Acerca del diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la necesidad de formular nuevas lecturas

María Mercedes Bastidas
Universidad Internacional SEK

A todos los niños, que aún no han sido escuchados

La autora de este trabajo viene desde hace algún tiempo trabajando con niños escolares de cuatro a seis años; niños curiosos, inquietos, ávidos por descubrir, niños movedizos que poco a poco van respondiendo a la voz del otro.

Un día llega a su consulta la maestra del segundo grado. Se encuentran entonces en el bastante concurrido Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Este departamento está compuesto por profesionales del ámbito de la Psicología. En él trabajan dos psicólogas clínicas y una psicóloga educativa. Tienen supervisión de la Directora de la Sección Primaria. Su trabajo se relaciona directamente con las maestras, quienes son responsables de la función de tutoría, con los padres y especialmente con las niñas.

Las posiciones y los estilos de trabajo en este departamento se relacionan bastante bien unos con otros. A pesar de ser distintos, existe cierto sentido de pertenencia con la escuela y en términos generales hay una buena apropiación por parte de las maestras del

trabajo que se va llevando a cabo con las niñas. En el caso de la psicóloga educativa, es una persona joven, recién graduada, quien aporta con sus intervenciones, está muy abierta al diálogo y a escuchar otras posiciones. Las dos psicólogas clínicas –entre las que se encuentra la autora- cuentan con formación psicoanalítica y sus intervenciones se realizan desde esa formación y experiencia.

Pueden realizar ciertas sesiones desde la escuela, para posibilitar un camino de trabajo de escucha, sin embargo, no sostienen procesos terapéuticos desde allí, ya que en todo el espacio está jugada la cuestión escolar y por consiguiente el proceso de sujeción que se da en la escuela, lo cual impediría un trabajo clínico.

Trabajan muy de cerca con las maestras. Existe un ambiente de confianza, y en ciertos casos, algunas maestras pueden llegar a interrogar sus prácticas escolares en este lugar. Se cuestionan por lo que les provoca ciertas situaciones de sus estudiantes y esto les permite escuchar y mirar a las niñas de otra manera, y a su vez contar con nuevos recursos. Sin embargo, hay algunos casos en donde la posición de las maestras es de resistencia, en especial frente a algunos casos; de queja frente aquello en lo que no pueden leer de estas expresiones del malestar infantil.

En la escena que se ha escogido, la maestra está muy molesta frente a la poca respuesta de algunas de sus niñas, en especial de aquella que no la obedece y no está respondiendo a su transmisión.

Es así que un cálido día quiteño en la mañana, la maestra acude al DECE a “transferir”¹ los “casos” de su clase, comenta su

1 **transferir.**

(Del lat. *transferre*).

1. tr. Pasar o llevar algo desde un lugar a otro.

dificultad con algunas niñas de la clase, aquellas que no aprenden “no le cogen el dictado”. Empieza a relatar el casi incontenible comportamiento de una niña en especial, su nombre es Abigail, que significa abeja.

Entonces la maestra dice: “Abigail es una niña muy despierta, pero es realmente inquieta, no retiene nada y claro es que nunca para, se levanta varias veces a pesar de que no tiene permiso para hacerlo, toma objetos de sus compañeras, pelea con ellas, algunas veces las golpea, en especial a “Juana”. He mandado notas a su casa, conversado con los padres, pero sus movimientos, su inquietud, me parecen incontrolables, cada cinco minutos digo su nombre; si no fuera tan inquieta tendría mejores calificaciones, a ella no le importan los castigos, los premios; no le importa nada...”.

Es esta la primera información que la maestra brinda sobre la niña. En adelante se trabajará en torno al malestar que esta pequeña de seis años provoca en los otros.

La escuela en la cual se encuentra Abigail es de clase media. Su aula tiene treinta y siete alumnas. Se encuentra en segundo año de educación básica, año en el cual los niños deben aprender a leer y escribir, y en el caso de esta escuela particular, deben aprender dentro de un sistema bilingüe.

Un día la autora llega al aula de la maestra. Es un día especial porque van a conversar sobre la amistad. ¿Qué es ser amigos? Verán una película, conformarán grupos. A partir de aquellos grupos, las niñas pintarán en papelotes sobre lo percibido en la película. Para esto, en cada grupo tendrán que compartir el material de trabajo. Después de explicar la tarea, la autora empieza a observar cómo Abigail empieza a ir de un lado para otro, se sienta, se levanta, se

acuesta en la alfombra, va de un lugar a otro, como dice la maestra: “no para”, su recorrido es exactamente el de una abeja.

Entonces la autora se decide a hablar con Abigail. En la consulta, y al hablar, se muestra de otra manera, expresa sus malestares en relación con la escuela, su casa, sus padres y su hermana menor. Se decide, entonces, llamar a los padres. Estos expresan estar de acuerdo con las percepciones de la maestra. Consideran que la niña “es incontrolable, no saben qué hacer con ella, no los respeta, ni obedece”. Han pensado desde hace tiempo en realizarle estudios neurológicos, a pesar de que su historia vital no da signos que justifiquen una decisión de este tipo. En su familia se han diagnosticado casos de TDAH (su hermano ha sido medicado desde los cinco años, ahora tiene once), y la ritalina ha sido una solución a medias, ya que el niño sigue siendo medicado, y es posible que le receten una nueva medicación, “una más eficaz”.

Se empieza a trabajar con la niña, con sus padres y con la maestra. Empieza a develarse muchos temas con relación a la estructuración de la pequeña, su historicidad y la dinámica familiar, datos que serán muy importantes en el desarrollo de su trabajo. En los primeros acercamientos con la pequeña, se empieza a escuchar que el padre no interviene en cuanto a los famosos límites, teme ser violento, y cuando lo hace, en algunas ocasiones ha golpeado a la niña en la cara. La madre también la golpea, pero con mucha más frecuencia. Abigail asusta a sus vecinos con el fantasma que ella cree que está en su casa, oye voces. La madre no entiende el por qué, y eso la asusta. A pesar de ello tiene las cenizas de su amado abuelo en un cofre en mitad de la sala.

Es entonces que la autora empieza a plantearse muchas preguntas: ¿qué mueve o inquieta a esta y a otros tantos pequeños?,

¿qué función viene a tener la pastilla en la estructuración psíquica de los niños?, ¿cómo se puede relacionar estos actos o movimientos en relación con su vida pulsional? Estas y otras tantas preguntas serán los hilos conductores de su trabajo, que de seguro le permitirán tener luces en algunos aspectos y otras y tantas nuevas preguntas por plantear.

Argumentar el malestar: abriendo otras lecturas

El propósito de este texto es abordar la cuestión del surgimiento de nuevas nosologías (déficit de atención con hiperactividad) desde el discurso médico, y sus posibles relaciones con el discurso capitalista ¿Cuál es el papel que juega la ciencia y los discursos actuales en la estructuración subjetiva de los niños, a la vez de los ideales que en el ámbito educativo se ponen en juego?

Cada día y con mucha más frecuencia se diagnostica la supuesta afección médica: el tan famoso déficit de atención con o sin hiperactividad. Se trata de niños y niñas cuya inquietud y poco control son evidentes. Se mueven de un lado a otro, no siguen las normas. La voz, la mirada de los otros, parecen no tener efectos en su cuerpo y en sus movimientos.

Pueden parecer poco estables, como si la envoltura del cuerpo no les fuera suficiente. Es desde allí, desde lo fenomenológico que se diagnostica el supuesto desorden. De este modo, a partir de la observación médica y sobre todo neurológica, se ha intentado dar posibles salidas al malestar que estos niños producen en los otros. Se han realizado varios estudios y no se ha podido concluir desde el discurso médico y su saber, el porqué de este “comportamiento” en

muchos niños. La observación médica ha llegado hasta un punto, ha recogido un grupo de signos visibles para conformar un diagnóstico, un nuevo trastorno cuya supuesta base fisiológica aún no ha podido ser demostrada.

Se habla de la determinación genética, del funcionamiento de los famosos neurotransmisores, pero finalmente no se encuentra en los estudios neurológicos el motivo o las causas posibles del supuesto trastorno; sin embargo, el mercado va produciendo con mucha facilidad fármacos que detienen el movimiento de los niños, medicamentos que son utilizados sin mayor control en las políticas de salud del Estado.

Entonces se plantean algunas preguntas: ¿por qué estos niños no se concentran y, por consiguiente, fracasan en la escuela?, ¿qué mueve a estos niños?, ¿qué tiene que ver la época con la expresión de este malestar?

No responde al “dictado”...

Nos detendremos en una escena. Abigail no está quieta en la clase, no hace caso a la maestra cuando esta le pide que copie el dictado. Después de que la maestra le ha alzado la voz, la niña empieza a escribir en una hoja de papel. Escribe sin mayor cuidado, las letras no siguen la forma que la maestra le ha enseñado y rápidamente se levanta y le pregunta a la maestra: “¿puedo ir al baño?” La maestra, al no saber qué hacer con ella, le responde rápidamente que se vaya, pero que sea corriendo y que vuelva rapidísimo. Abigail se demora, juega antes de llegar al aula y obtiene muy baja calificación en el dictado. La hora de clase se acaba y la maestra vuelve a citar a los padres.

Esta es una de las tantas escenas que se desarrollan cotidianamente con niños como Abigail. Después de observar estos comportamientos en los pequeños, la mayoría de las maestras suele solicitar la consulta con un neurólogo, quien, en algunos casos, envía un cuestionario a la misma maestra y casi simultáneamente diagnostica el déficit, y finalmente, receta al niño.

En el caso de Abigail, su maestra se muestra insistentemente instalada en el discurso universitario. Describe a la niña utilizando términos como “hiperactiva, desatenta, deficiente”, palabras o significantes que en la actualidad están muy a la mano del ámbito escolar. Dentro de las intervenciones de las psicólogas del DECE se hace necesario brindar a la maestra un espacio en el cual pueda cuestionar si los comportamientos que muestra la niña ocurren todo el tiempo, en qué clases esto no sucede, qué temas le conciernen o llaman la atención. Preguntarse si hay un más allá de estos comportamientos.

Como manifiesta Moyano: “El vínculo educativo no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente y de un trabajo también de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación” (2006). Así, el proceso de educación está, en un primer momento, más allá del agente y del sujeto, un tercero, la cultura.

Ahora hay que regresar a la pregunta “¿por qué estos niños no se concentran y por consiguiente “fracasan” en el ámbito escolar?” Se pueden plantear algunas cosas, como que este comportamiento tan enigmático, esta puesta en escena, algo podrá decir del sujeto en relación con el otro. Pensando en Abigail, al escuchar a su madre, se percibe un dejar caer al comportamiento de su hija en el sin sentido, un no dar valor a sus intervenciones frente a la niña. Es como si es-

tos padres estuvieran inhibidos frente a la conducta de sus hijos. No pasan mayor tiempo con ella, los fines de semana recurren “siempre a la casa de la abuela materna” donde los niños viven su mundo. No hay un intento de sostener el vínculo de otra manera.

Por otra parte, las agresiones físicas a las que llega el padre son más constantes que el valor y tiempo dado para contener, para sostener, para ayudar a construir el sentido del mundo, de los otros. Es como si la niña se encontrara casi sola frente a sus afectos, emociones, fantasías y fuerzas (que provienen de sí misma y de su entorno) fuera de la mirada y la educación (dirigir desde fuera) de sus padres.

Entre la herencia paterna y el duelo materno

Dentro de la expresión de malestar dirigida desde la niña, sus movimientos incesantes que buscan estructurar espacios y límites, se decide llamar a una sesión a los padres, en la cual salen a la luz importantes esclarecimientos. Abigail es la primera hija de un matrimonio conformado por un hombre que hace pocos años escapó de su país por motivos de violencia. Expresa en la sesión que su padre (abuelo de la niña) fue una persona ligada a negocios ilegales. Comenta una vida que es secreta para la pequeña. Existen grandes secretos familiares y cada vez que la niña ha preguntado acerca del origen de su padre, del porqué de su acento, de su familia, él ha respondido de forma esquiva y con angustia, dando respuestas a medias, que la niña percibe como falsas, las cuales no han permitido a Abigail ubicar su parentesco.

Esta arista se transformó en un camino por el cual la familia debe transitar. Ayudó a comprender por qué el padre no intervenía como tal (dada la dificultad de guardar en secreto su proveniencia).

El papá de Abigail expresa que en las noches se levantaba a ver si la niña estaba viva y “si se mueve”, acto que delata sus temores y el lugar de su hija para sí. Tal vez se puede leer que los movimientos y la falta de claridad de espacios en la niña están dados para demostrar que está viva y por otra parte por un intento de ubicar funciones, y de ubicarse con y para los otros.

Tomando en cuenta lo que manifiesta Elena Lacombe, es como si Abigail estuviese eternizada en su omnipotencia. “Los adultos se encuentran inhibidos y tienden a resolver esa inhibición, renunciando a uno de los usos del lenguaje, el poder imperativo y asertivo que la palabra tiene” (2010), cayendo en la pobreza discursiva de la que habla la autora sin poner en juego su función educadora y mediadora para que un niño acceda a la cultura.

¿Pero por qué lo expresa de esta y no de otra manera? Se podría decir que es la expresión de su malestar. Está en relación con esa verdad del sujeto, a la verdad de su construcción, de su historia y a su deseo, su relación con aquel afecto verdadero del que nos habla Lacan, la angustia.

A ese posible vislumbrar un algo de aquel deseo, a ese saber insabido del que se quiere y no se quiere saber, parafraseando a Lacan, no hay algo con más efecto que lo olvidado, en cuanto es aquello de lo que no queremos saber nada.

Sería entonces importante entender qué papel juega el Otro en la expresión de este malestar. ¿Será acaso que el Otro tiene relación con este poco sostenimiento del cuerpo, con la incesante búsqueda de sus límites? En el caso de Abigail, cuando su madre relata la experiencia de su maternidad, se puede percibir un claro sentimiento de culpabilidad, una clara sensación de ausencia. “Un hijo puede vivirse

como abandonado aunque los padres hayan estado mucho tiempo con él, y no vivirse como solo si ha encontrado en el deseo del Otro las marcas donde sostener su existencia” (Naranjo, 2004). Una vez que se puede dar palabras a aquello que estaba imaginario desde la madre, su lugar empieza a funcionar de otra manera.

Inmediatez y Contemporaneidad

Por otra parte, ¿tendrá alguna relación este síntoma infantil con la época en la que vivimos? ¿Con la inmediatez de nuestro tiempo?

Se observan escenas como esta, donde la ley, el porvenir, el valor del otro, se han desdibujado o van tomando otras formas frente a las que se puede ver cualquiera interrogado.

Los cambios en los modos de percibir y asumir la ley y la palabra, el debilitamiento de las investiduras que sostienen las autoridades sociales, el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, la fragmentación y las desigualdades sociales y educativas impactan en la eficacia de algunos dispositivos escolares clásicos para atender a la educación de nuevas generaciones (Zelmanovich, 2003).

¿Será también que los viejos males que antes aquejaban al campo educativo ahora se leen bajo el tiempo de la rapidez, de la necesidad de una respuesta inmediata, y por ello antes de preguntarse el por qué estos niños están en la luna o por qué siguen en sus mundos omnipotentes, se dan respuestas emergentes y pastillas para no escuchar aquello impronunciable hasta ese momento, ante la dificultad de sostener la irreductibilidad del malestar, y del desencuentro entre los hablantes y entre sus cuerpos sexuados?

¿Será que el saber médico, pedagógico y el mercado se han confabulado para dar sus soluciones “rápidas y eficaces” y crear casi una epidemia, sin plantearse en algún momento qué pasa en el sujeto?

Como dice Sosa:

El olvido de la clínica, no obstante, tiene graves consecuencias, para los sujetos y también para el Estado, que se ve confrontado a situaciones paradójicas y nada rentables como el incremento desmesurado del gasto farmacéutico, la cronificación en masa de los pacientes o la proliferación de epidemias (depresión, anorexia, hiperactividad, violencia) en el mismo tiempo en que se afirma que contamos con el tratamiento adecuado para curarlas (2008).

Siguiendo con su trabajo tal vez es importante leer estas expresiones del malestar como síntomas que obedecen a la sobre determinación desde “otra escena”, aquella de la cual el sujeto no es consciente, de aquella verdad que no puede hacer suya sino a través de una palabra nueva, escuchada bajo otra modalidad.

No se toma en cuenta la subjetividad, la constitución subjetiva de cada niño, su constelación familiar, su recorrido. Mannoni sostiene:

El niño necesita aprender primero a verse de una manera no mutilante para su ser, para poder luego localizarse, con un cuerpo reconocido por él dentro del espacio y del tiempo, y para estar finalmente maduro para un saber que siempre sufrirá distorsiones graves si el preaprendizaje indispensable para este conocimiento escolar no fue efectuado correctamente (1987, p. 205).

Por otra parte, un hilo muy importante dentro de esta trama, llamada déficit de atención con hiperactividad, es el uso de fármacos como posible solución al “trastorno”.

Se venden bajo consignas publicitarias: “Concerta: 12 horas de rendimiento escolar y estabilidad familiar”. De esta manera los psicofármacos han pasado a ser la panacea de las enfermedades mentales. Su uso es cada vez más difundido, y como el mercado se encuentra saturado de pastillas para adultos, se abre ahora la posibilidad de ampliarlo hacia un nuevo “target”: los niños, quienes no se encuentran en la capacidad ni en la opción de elegir si tomar o no una pastilla. La elección se realizará desde otro, bajo los ideales de la “salud y el bienestar”, desde sus padres y maestros.

De este modo, la ciencia hace alianza con el mercado, como el discurso capitalista produce esos objetos que supuestamente nos harían felices, completos, colmados. Allí se encuentra la muy difundida ritalina.

Se ha presentado una situación que cada día se difunde con mayor fuerza frente al silencio de muchos, parece imprescindible dar vueltas a esta cuestión, y tomar realmente en cuenta que se trata de niños quienes están dando sus primeros recorridos en relación con el lenguaje, el Otro, la estructura y quienes en algunos casos ni siquiera cuentan con una palabra que les permita expresarse. “La introducción de una medicación en esta perspectiva operaría contrariamente como un cortocircuito en un proceso, petrificando al sujeto infantil en una posición de sujeción al servicio de la voluntad de goce del otro parental” (Gamsie, 2003).

Es vital seguir cuestionando el uso de los psicofármacos en los pequeños, y no solamente en cuanto a los efectos fisiológicos que estos puedan tener, sino en tanto al silenciamiento de verdades y de síntomas que llaman, gritan, patalean, frente a la necesidad de que los adultos, aquellos a quienes ellos suponen “ideales”, “responsables”, se manifiesten.

Finalmente, debe considerarse importante el buscar un más allá de la hiperactividad, del signo, de aquello que es únicamente visto y no escuchado. Ir hacia la formulación de preguntas, que nos den luces hacia abordajes nuevos que vayan trazando otros tejidos en las tramas de la vida de los pequeños.

Es responsabilidad de los adultos acogerlos, protegerlos, permitirles no ser perfectos, respetar su tiempo y brindarles el suficiente sostenimiento para que ellos puedan acceder a la cultura.

Hay una verdadera llamada a los padres, a los educadores, a los psicólogos, a replantearse muchas teorías para llevar a la práctica opciones logradas de mejor forma. Lo inscrito requiere ser ligado libidinalmente “de las condiciones de inscripción y de las vías abiertas para su elaboración surgirá en el mejor de los casos, un ser que puede jugar y podrá jugarse”. (Vasen, 2000).

Finalmente, el presente trabajo espera abrir lecturas que posibiliten abordajes diversos en referencia al supuesto trastorno; en este sentido se recomienda una aproximación teórica a la teoría del apego de Bowlby, para analizar elementos que podrían darnos luces sobre la construcción psíquica y corporal de estos niños y los efectos de su relación con la angustia. Así como, una aproximación hacia la comprensión de las primeras relaciones objetales y los efectos del transitivismo en la construcción psíquica del cuerpo. Elementos que no han sido suficientemente integrados en este estudio y de los cuales se podrían sustentar intervenciones oportunas y pertinentes.

Referencias bibliográficas

Gamsie, S. (1996). ¿Qué hay de nuevo viejo? El auge de una psiquiatría infantil al servicio de la adaptación. En *Psicoanálisis y el Hospital- Publicación semestral de practicantes en instituciones Hospitalarias*, 9 “Psiquiatría y Psicoanálisis”, Buenos Aires.

Lacombe, E. (2006). *Padecimientos en la infancia y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Flacso.

Naranjo, A. (2004). *La familia hace síntoma*. Sevilla: s.e.

Mannoni, M. (1987). *El niño, su “enfermedad” y los otros*. Argentina: Nueva Visión.

Moyano, S. (2006). *Los contenidos educativos bienes culturales y filiación social*. Buenos Aires: Flacso.

Sosa, J. (2008). *Les malalties mentals avui*. Ponencia presentada en la IX Jornada de Fundació Nou Barris. Barcelona, marzo 2008.

Vasen, J. (2000). Niños, padres y maestros hoy. En *El Monitor de la educación*. Argentina: Ministerio de Educación.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Inclusión educativa e inserción social de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Elena Díaz Mosquera

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Algunas miradas sobre el espectro autista (TEA), han catalogado a este trastorno como una discapacidad social debido a la dificultad que presentan las personas afectadas para establecer canales adecuados de interacción a las normas culturalmente establecidas (Comin, 2012). Puesto que cada cultura tiene un sistema de creencias y normas que regulan el comportamiento humano (Malo González, 2002), se espera que los individuos que la conforman se ajusten a aquellos códigos, aspecto que resulta difícil para quienes tienen autismo, dada su condición.

Ahora bien, si la discapacidad es el resultado de la relación entre las personas que presentan alguna capacidad especial y las barreras del entorno que impiden su participación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), se podría plantear que la diversidad, característica presente en todos los seres humanos (Flórez, 2016), no está siendo percibida de manera adecuada en el caso de los individuos que presentan diferencias, como son aquellos que tienen alguna condición especial como el TEA. De hecho, Comin (2012) plantea que la discapacidad no es algo atribuible a la persona, sino que se trata más bien de una imposición social.

Bajo estas consideraciones, en este capítulo se realiza una revisión sobre los trastornos del espectro autista. En primer lugar, se presenta una caracterización del TEA, atendiendo a la sintomatología, prevalencia, etiología y explicaciones psicológicas más difundidas. A continuación, se realiza un recorrido sobre los estudios en torno al tema, realizados en el Ecuador y sobre sus principales hallazgos. Finalmente, se presenta una revisión de algunas estrategias de manejo planteadas por varios autores, para fomentar la inclusión educativa y la inserción social personas con TEA.

Caracterización de los trastornos del espectro autista

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ta Edición (DSM-5) (American Psychiatric Association [APA], 2014), los TEA se caracterizan por déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social que afectan la habilidad para desarrollar, mantener y entender las relaciones sociales, así como por patrones de comportamientos, intereses o actividades de tipo restrictivo y repetitivo. Si bien estos síntomas están presentes desde las primeras fases del desarrollo, pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades de los niños afectados (APA, 2014; APA, 2016; Arberas & Ruggieri, 2013).

Sobre la severidad del TEA, se ha establecido internacionalmente una escala de 1 a 3, según el grado de deterioro y la necesidad de ayuda requerida (APA, 2014; 2016). En los niveles 2 y 3, el nivel requerido de ayuda es notable y muy notable respectivamente, debido a las severas deficiencias en comunicación e interacción

social verbal y no verbal que se presentan incluso en la vida cotidiana y a la inflexibilidad del comportamiento, características que interfieren en el funcionamiento general. Las personas que presentan nivel 1 de TEA son llamadas de *alto funcionamiento* pues, en general, presentan niveles adecuados de adaptación a la vida cotidiana del hogar; no obstante, en ellas persisten, en diferentes rangos, las dificultades para iniciar y responder a la interacción social y la inflexibilidad comportamental, lo cual incide con su funcionamiento en ambientes externos (APA, 2014; 2016).

Respecto de la prevalencia, se ha establecido un promedio internacional del 1% (APA, 2014; 2016), sin embargo, el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2018) ha reportado la presencia de 1 caso por cada 59 niños en un estudio realizado en 11 lugares de los Estados Unidos (Baio et al., 2018). En Latinoamérica se registran cinco publicaciones sobre prevalencia de TEA; se trata de estudios realizados en contextos limitados, lo que no permite extrapolar los datos.

Uno de estos estudios se efectuó en Argentina con niños menores de cinco años ($N = 839$) que recibían atención en tres centros de salud; se encontró 1.3% de prevalencia de TEA (Lejarraga et al., 2008). Otro estudio, realizado en Venezuela con niños entre 3 y 9 años ($N = 430$) que recibían atención en Maracaibo, identificó 0.17% de casos de TEA, de los cuales el 76.5% eran varones (Montiel-Nava & Peña, 2008). En el estudio realizado en el Sureste de Brasil con niños de 7 a 14 años ($N = 1,470$) se halló una prevalencia de TEA de 0.27% (Paula, Ribeiro, Fombonne, & Mercadante, 2011). El estudio conducido en el Ecuador en 162 instituciones de

educación regular de Quito ($N = 51,453$) encontró 0.11% de estudiantes entre 5 y 15 años con diagnóstico oficial de TEA (Dekkers, Groot, Díaz, Andrade, & Delfos, 2015). Finalmente, una publicación señala que en Guanajuato, México, se halló una prevalencia de 0.87% de casos de niños de 8 años con TEA ($N = 12,116$), de los cuales el 80.6% eran de sexo masculino (Fombonne et al., 2016).

Estos datos son congruentes con lo reportado sobre la incidencia por sexo, pues se ha planteado que el TEA se presenta cuatro veces más en hombres que en mujeres (APA, 2014; CDC, 2018), tema sobre el que se han propuesto varias teorías explicativas. Baron-Cohen (2012), por ejemplo, sostiene que en el TEA hay un cerebro extremadamente masculino, pues a través de sus estudios comprobó que las personas afectadas presentaban niveles muy bajos de empatía, que incidían en las funciones sociales y comunicativas, y niveles excesivamente altos de sistematización, relacionados con las conductas repetitivas.

El tema del cerebro extremadamente masculino apareció por primera vez con Asperger (1944/1991), y ha sido estudiado por autores como Bejerot et al. (2012), quienes reportaron niveles elevados de testosterona en mujeres con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento. El modelo del Esquema social (Delfos & Groot, 2011; 2016) ha acogido estos hallazgos y plantea, entre otros aspectos, que este incremento de hormonas masculinas ocurre en el cerebro durante el desarrollo fetal. Tales planteamientos hacen referencia a cierto control epigenético de las hormonas sexuales (Arberas & Ruggieri, 2013), lo cual ha sido abordado por varios estudios epidemiológicos sobre la discordancia en la frecuencia entre los dos sexos que existe para algunas condiciones, sobre todo psiquiátricas (Baron-Cohen, 2002). De hecho, algunas investigaciones han concluido que no está claro si existe un sesgo de género en el

diagnóstico de TEA, o si las niñas presentan mejores rasgos adaptativos y compensatorios (Dworzynski, Ronald, Bolton, & Happé, 2012), lo cual estaría apuntando a diferencias en manifestaciones sintomáticas entre los dos géneros (Montagut, Más, Fernández, & Pastor, 2018).

Aunque la etiología del TEA aún está en estudio, los investigadores coinciden en que se trata de un trastorno plurifactorial en el que intervienen componentes psicobiológicos de vulnerabilidad (Larbán, 2013), motivo por el que se ha planteado la importancia de considerar a los factores epigenéticos, referidos a la interacción entre el material genético y el ambiente para explicar el origen del TEA (Arberas & Ruggieri, 2013). Según Tuchman (2013), puesto que durante la primera infancia se produce un desarrollo dinámico del cerebro en sincronía con las características del medio ambiente, una disrupción en cualquiera de los procesos implicados en este desarrollo podría, hipotéticamente, conducir al apareamiento de los síntomas propios del TEA.

En cuanto a los componentes biológicos, una variedad de investigaciones están en busca de marcadores que permitan realizar una caracterización del proceso neuropatológico subyacente a este trastorno, pues estudios longitudinales de imágenes seccionales de resonancia magnética han permitido evidenciar que el cerebro de las personas con autismo padece de una trayectoria de crecimiento precoz atípico (Schumann et al., 2010) que afecta al córtex prefrontal y a la amígdala cerebral, principalmente (Harrington & Schultz, 2010). Se ha planteado que este crecimiento acelerado acontece durante los primeros dos años de vida y coincide con el apareamiento de los primeros síntomas de TEA, luego de lo cual ocurre una reducción significativa de la velocidad de crecimiento cerebral,

caracterizada por pérdida o enlentecimiento en la adquisición de habilidades (Machado et al., 2017).

Como posibles factores de riesgo del ambiente se han señalado: desbalances metabólicos, infecciones virales, exposición a químicos (APA, 2014; Arberas & Ruggieri, 2013), así como las características del aspecto relacional entre los cuidadores y el niño (Larbán, 2013; Manzano, 2010). Por lo tanto, se indica que la intervención temprana debe tener como finalidad proporcionar a los niños en situación de riesgo de TEA un entorno enriquecido, de modo que se reconduzca el desarrollo infantil hacia procesos evolutivos más normalizados (e.g., Canal et al., 2013; Larbán, 2013; Manzano, 2010).

Desde la perspectiva psicológica se han planteado varias teorías que buscan explicar el TEA. La Teoría de la mente, por ejemplo, atribuye esta condición a un déficit cognitivo para percibir e interpretar los estados mentales de los demás (Baron-Cohen, 2012). Según la Teoría de la coherencia central, este déficit cognitivo ocurre por una dificultad para otorgar significado a los fragmentos de la realidad, lo cual impide integrar la información en un conjunto coherente (Frith, 1999/2006). Consecuentemente, se plantea que en el espectro autista existen fallos en la función ejecutiva, similares a los que se presentan tras una lesión del lóbulo frontal del cerebro, pues la conducta de las personas con autismo a menudo presenta rigidez, inflexibilidad y estereotipia (Bausela-Herrerías, Tirapu-Ustároz, & Cordero-Andrés, 2019; Martos & Burgos, 2013).

La Teoría de la intersubjetividad explica que las deficiencias observables en el TEA son consecuencia de un déficit emocional primario que incapacita al niño para interiorizar las experiencias

sociales necesarias en el desarrollo de las estructuras encargadas de la comprensión social y, por tanto, lo inhabilita en el desarrollo de la empatía (Hobson, 2007). Para la Teoría del Esquema social, los fallos del autismo son producto de un desarrollo lento de las áreas cerebrales encargadas de la diferenciación yo-otro que ocurre simultáneamente con el aceleramiento de otras áreas, por lo que se sostiene que en el TEA se presenta un espectro de edades mentales en una misma persona (Delfos & Groot, 2011; 2016). A este espectro, los autores le han llamado MAS1P (Mental Age Spectrum Within 1 Person).

En cuanto a los indicadores clave de riesgo en los infantes, se han señalado: ausencia de gestos comunicativos, falta de miradas de atención conjunta y carencia de juegos de ficción (Baron-Cohen, 2012). Si el retraso del desarrollo es grave, la sintomatología puede ser observada antes de los 12 meses, pero si es más sutil puede permanecer oculta hasta después de los 24 meses (APA, 2014; Canal et al., 2013), situación que afecta la posibilidad de intervenir oportunamente en las conductas interactivas entre el niño y sus cuidadores como factor protector (Larbán, 2013; Manzano, 2010). Se sugiere, por ello, que el entorno cuidador esté atento a la presencia de comportamientos preautistas asociados principalmente con las manifestaciones de la conducta relacional (International pre-Autistic Network [IPAN], 2001-2020), las cuales deben ser observadas desde el punto de vista evolutivo, es decir, en contraste con los hitos del desarrollo esperados en cada período (Canal et al., 2013).

Situación del Trastorno del Espectro Autista en el Ecuador

La actual Constitución de la República del Ecuador (2008/2019) establece, como uno de los deberes primordiales del Estado, garantizar el efectivo goce de los ciudadanos a sus derechos a la educación y a la salud, así como fortalecer la unidad nacional en la diversidad (Art. 3). Se identifica a las personas con discapacidad como uno de los grupos de atención prioritaria (Art. 35) y se indica que se procurará su integración escolar y social (Art. 47). Si bien a nivel oficial estos postulados han sido establecidos, ejecutarlos a cabalidad no es una tarea fácil, porque se requiere de procesos profundos de reflexión y concienciación.

De conformidad con los planteamientos de la Constitución (2008/2019), el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI) (2012/2017), el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003/2017) y la Ley Orgánica de Discapacidades (2012/2016) contienen normativas y procedimientos en referencia a los niños y adolescentes que presentan discapacidades. En la LOEI (2012/2018), por ejemplo, se establece la obligatoriedad del acceso de niños con necesidades educativas especiales al servicio educativo (Art. 227) y se menciona, entre las necesidades asociadas a la discapacidad, al autismo (Art. 228). Con estos planteamientos se hace un reconocimiento oficial de la diversidad, en este caso en cuanto a necesidades educativas relacionadas con procesos individuales de crecimiento y desarrollo.

En los postulados de los diversos documentos oficiales del Ecuador sobre el trastorno autista, han tenido una fuerte influencia las acciones de grupos de padres de familia de niños con TEA,

quienes se han organizado de manera autogestiva para buscar el reconocimiento de sus derechos como familia y de sus hijos como ciudadanos. Dada la escasez de centros de atención para personas con TEA, algunas de estas familias autogestoras han creado recursos abiertos al público con servicios de apoyo y redes sociales informativas, tal es el caso de la Asociación de Padres del Espectro Autista del Ecuador (APADA) en Quito, y de la Asociación Autismo Ecuador en Guayaquil. Varios de los integrantes de estas y otras asociaciones participan frecuentemente en eventos sobre TEA; cada 2 de abril conmemoran el Día Mundial de la Concienciación sobre Autismo promulgado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2008), para lo cual visten de azul diversos lugares de varias ciudades del Ecuador.

Conscientes, por experiencia propia, del impacto emocional del diagnóstico de TEA de un miembro de la familia, han creado grupos de apoyo y participan en charlas en las que comparten sus vivencias, animan a otros padres de familia, enfatizan en la importancia de auto formarse e instruirse en el tema de autismo, y resaltan la necesidad de proporcionar a las personas con TEA, espacios de atención fortalecidos. Todos estos movimientos de los padres y cuidadores de personas diagnosticadas con trastorno autista, ha llevado a que organismos gubernamentales como el Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2017) se preocupen por el tema y ofrezcan lineamientos para la detección, diagnóstico, tratamiento y seguimiento.

En referencia al tema de la investigación sobre TEA en el Ecuador, una investigación realizada durante el año 2012 estudió la prevalencia de estudiantes con espectro autista en la educación regular en Quito, para lo cual se seleccionaron 161 instituciones

educativas (entre fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares), que albergaban un total de 51,453 estudiantes (Dekkers et al., 2015). La prevalencia fue evaluada mediante una entrevista al rector de cada institución o a su delegado. Los resultados evidenciaron que únicamente 33 de las 161 instituciones tenían o habían tenido estudiantes con trastorno autista; aunque ninguna manifestó haber negado el cupo a un niño por su condición, la prevalencia encontrada fue extremadamente baja; se detectó apenas 0.11% de casos, de los cuales el 82% eran varones; también se detectó un 0.21% de estudiantes sin diagnóstico oficial, pero de los cuales los profesores sospechaban un trastorno autista. Los hallazgos obtenidos contrastan con la prevalencia promedio internacional establecida en 1%, por lo que se concluyó que, en Quito, la mayoría de niños y adolescentes con trastorno autista no están incluidos en la educación regular (Dekkers et al., 2015). Esta investigación fue replicada en las ciudades de Manta y Santo Domingo, ubicadas en la región Costa del Ecuador; se encontró 0.035% en Santo Domingo y 0.075% en Manta, de niños y adolescentes con diagnóstico de autismo en la educación regular, lo cual demuestra que la falta de inclusión educativa es aún más baja a nivel de provincias (Andrade & Carofilis, 2014).

En una siguiente etapa, se trabajó con 21 de las 33 instituciones de Quito que habían manifestado tener o haber tenido estudiantes con trastorno autista. Se utilizó una encuesta semi estructurada para detectar los problemas que encontraban los profesores en el manejo de los niños con TEA, así como el tipo de ayuda que requerían. Los resultados de este trabajo permitieron identificar conductas persistentes de los niños que generan dificultades en el aula, como son: resistencia a realizar actividades que suponen cambios

en las rutinas habituales, insuficiente atención a las indicaciones, tendencia al aislamiento y a la agresividad hacia sí mismo y hacia los demás (Díaz & Andrade, 2015). Los docentes encuestados manifestaron que, en ausencia de estas conductas, mejorarían los logros académicos de los niños con TEA, el contacto entre profesor y estudiante y las relaciones entre compañeros. Estos temas aluden al nivel de comunicación e interacción social de los niños con autismo, en el sentido de que las habilidades sociales son clave para vivir y desenvolverse en comunidad (Díaz & Andrade, 2015).

En cuanto a sus necesidades, los docentes mencionaron como primordiales: capacitación y asesoría, mayor apoyo de los padres de los niños con el trastorno, terapias particulares para los niños de modo que se complemente el trabajo que se hace en el aula, material didáctico adecuado, profesor asistente para ayudarles con la atención de los niños, adaptaciones curriculares para atender a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, y uso de tecnologías de la información (Díaz & Andrade, 2015). Con este hallazgo, se elaboró una propuesta de capacitación para docentes que trabajan con niños con autismo (Barrionuevo & Silva, 2015).

Los hallazgos de estas investigaciones permitieron valorar que el trabajo anterior a la escolaridad podría ser fundamental para el desarrollo temprano de los niños con TEA, en el sentido de que se facilitarían los procesos de inclusión educativa. Por ello, en el año 2015 se realizó un estudio con 16 díadas de madres y niños de 3 a 5 años de desarrollo típico, con la finalidad de contar con resultados de un grupo de comparación contextualizado al medio ecuatoriano, de manera previa al trabajo con niños con TEA. En este estudio se identificó una correlación directa positiva entre la sensibilidad

de las madres y la seguridad del apego de los niños participantes (Díaz, Andrade, Espinosa, Nóbrega, & Núñez del Prado, 2018). La seguridad del apego es definida como la confianza que experimenta el niño en que una persona cercana a él, su figura de apego, está disponible y accesible y responde a sus señales de estrés o a su necesidad de contacto si una necesidad aparece (Bowlby, 1973). De la calidad del apego del niño con sus cuidadores primarios, depende en gran medida, la calidad de las relaciones que establezca en su vida futura (Oliva, 2004).

De manera posterior a este trabajo, se realizó un estudio sobre la relación entre sensibilidad del cuidador y seguridad del apego con la participación de 25 díadas de figuras cuidadoras y niños previamente diagnosticados con TEA (Díaz, 2018). En referencia a la seguridad del apego de los niños con autismo, se encontraron índices similares a los reportados en población típica de varias regiones latinoamericanas (e.g., Posada et al., 2016); se encontró también que en comparación con el grupo de desarrollo típico estudiado con anterioridad (Díaz et al., 2018), la única diferencia significativa se presentaba en la interacción con adultos distintos a las figuras cuidadoras, lo cual es congruente con las restricciones en interacción social características del autismo. Adicionalmente, se encontró que la sensibilidad del cuidado tenía un rol predictor sobre la seguridad del apego de los niños con TEA participantes (Díaz, 2018).

Con respecto al diagnóstico y sus dificultades, un estudio realizado en 80 niños de Quito y Guayaquil que habían sido diagnosticados con TEA, encontró que el 26% de ellos había recibido entre 1 y 5 diagnósticos previos diferentes y que el 13.75% había sido diagnosticado erróneamente (López & Larrea, 2017). En referencia

a la situación de los padres frente al diagnóstico de autismo de un hijo, estudios realizados en Quito han identificado una serie de reacciones emocionales, tales como impacto, negación, dolor, temor al futuro, así como procesos de reconstrucción de la paternidad y de reelaboración de la relación con el niño con TEA, posteriores al diagnóstico (Cisneros, 2015; Dávalos, 2015; Sánchez, 2018).

Los hallazgos sobre la situación del espectro autista en el Ecuador sugieren la necesidad, por una parte, de implementar servicios de detección temprana, diagnóstico e intervención que incluyan a los padres, cuidadores y familiares cercanos de los niños con el trastorno. Por otra parte, es fundamental generar conciencia en la ciudadanía y proponer estrategias que fomenten la educación inclusiva y la inserción social de las personas con TEA.

Algunas estrategias para fomentar la inclusión de niños con TEA

Antes de hablar de estrategias de inclusión en el TEA, resulta indispensable abordar la problemática de la inserción escolar y social de las personas que tienen el trastorno, pues existen diversos factores intervinientes en este proceso; entre ellos están los factores familiares y sociales, las habilidades de los niños con TEA, los valores y las actitudes de la escuela, el rol de los docentes, las actitudes y las creencias de los compañeros de aula y de sus padres (Universidad de Manchester, 2012).

En referencia a los factores familiares, los padres de los niños con trastorno autista necesitan aprender a manejar las conductas de sus hijos, compartir con otros padres que tienen la misma situación

y aliviar la tarea de los docentes, trabajando conjuntamente con ellos en el proceso de aprendizaje y de inserción de sus hijos a la escuela.

A causa de la inadecuación de la conducta, característica del TEA, la inclusión educativa suele ser difícil; en general, a los niños con autismo les cuesta enfocar su atención, tienen rutinas restringidas y repetitivas cuya ruptura les genera crisis, y les resulta difícil interactuar con sus compañeros, por lo que a menudo pueden ser discriminados o ser víctimas de bullying (Universidad de Manchester, 2012). Por estos motivos, en ocasiones las instituciones educativas rehúsan otorgarles cupo para su ingreso, con el argumento de que no saben cómo manejarlos. Además, los padres de los otros niños suelen oponerse a la inclusión de niños con autismo porque tienen temor de que sus propios hijos estén expuestos a una influencia que ellos juzgan como negativa.

En las escuelas en las que sí los acogen, con frecuencia se genera una sobreexigencia o una falta de estimulación por parte de los docentes, quienes algunas veces emplean medidas disciplinarias para mantener al niño con TEA “bajo control”; como consecuencia de ello, la ansiedad del niño aumenta y se puede manifestar con agresión hacia sí mismo o hacia los demás (Universidad de Manchester, 2012).

Respecto de la institución educativa y de los docentes, es importante tener en cuenta que el éxito de la inclusión educativa de los niños depende, en gran medida, del conocimiento sobre el tema por parte de las instituciones y de los miembros de la comunidad educativa. Cuando se habla de comunidad educativa, no solo se habla de los docentes, sino también de los compañeros de aula y de sus

padres. De hecho, los compañeros pueden convertirse en agentes del desarrollo del niño con TEA, quien necesita de estos espacios de interacción positiva para mejorar sus habilidades sociales. Por lo tanto, los otros padres de familia y compañeros necesitan orientación para que estén dispuestos a involucrarse y a acompañar al niño con TEA en su desarrollo, desmitificando a este trastorno. Puesto que lo normal es lo diverso, la diversidad debe ser asumida con un criterio de normalización y no de especialización (Carrera, 2010).

Esta necesidad de las personas con TEA ratifica que su desarrollo, entendido como bienestar y calidad de vida, no solo requiere de la acción pública, sino, sobre todo, de una equidad ejercida desde las mismas comunidades educativas. El éxito de la inserción escolar no ocurre únicamente por la buena voluntad de las instituciones y de los maestros, pues la atención a la diversidad, uno de los grandes retos del sistema educativo y de los centros escolares, supone el ajuste a las necesidades reales de los estudiantes (Carrera, 2010). Por lo tanto, las escuelas y los docentes necesitan apoyo cuando se dedican a una tarea difícil y específica, que exige una importante reflexión y un alto trabajo profesional (Carrera, 2010).

Esta reflexión nos lleva a considerar que, además de las políticas públicas planteadas desde el Estado, se necesitan acciones reales. En este sentido, las estrategias de la inclusión a la educación regular de un niño con autismo, supone:

- Un cambio de mentalidad en las instituciones y en la comunidad educativa, en la que las diferencias sean valoradas como lo habitual.
- Formación y acompañamiento docente, con la finalidad de que los maestros comprendan el trastorno, sepan cómo llevar

su labor con la presencia de un niño con autismo en su aula, y sean lo suficientemente creativos para afrontar las posibles dificultades.

- Información oportuna y preparación a los otros padres de familia, quienes deben conocer desde el inicio, que sus hijos se están educando en una institución inclusiva y que, por lo tanto, están teniendo un reflejo real de la manera en que funciona la vida y la sociedad.
- Preparación a los compañeros de aula, a quienes se los debe educar con aprecio y respeto hacia la diversidad presente en cada persona, y con quienes se debe trabajar permanentemente el tema de valores humanos.
- Compromiso real de los padres y de los cuidadores del niño con TEA hacia su hijo, la escuela, el docente, los compañeros de aula, los otros padres de familia.

Ya al interior del aula de clase, el maestro necesita realizar algunos ajustes en varias áreas para atender las necesidades del niño con TEA. Algunos investigadores como Carrera (2010), le han llamado a este ajuste, un “Plan de Apoyo”, que es un documento que forma parte del programa de atención a la diversidad. Su elaboración debe estar regulada por dos componentes; por un lado, por los principios de integración, normalización e individualización, y, por otro lado, por un paradigma educativo centrado en el estudiante y en su aprendizaje. La elaboración de este documento tiene la ventaja de que evita las improvisaciones y asegura que el trabajo tenga una finalidad clara, lo cual es fundamental en el caso de los niños

con TEA, por su dificultad para tolerar los cambios (Carrera, 2010). Para que el plan de apoyo funcione de manera adecuada en niños con TEA, debe tener en cuenta sus necesidades básicas, por lo tanto, debe fomentar la comunicación social, estimular el desarrollo socio afectivo, desarrollar la habilidad de adaptación a normas básicas de comportamiento en distintos contextos.

Puesto que la comunicación entre profesor y estudiante con TEA es uno de los aspectos más complicados de llevar adelante en el proceso de inclusión educativa, es importante desarrollar algunas estrategias básicas, por ejemplo:

- Llamarlo por su nombre y captar la mirada y la atención del niño cuando se le habla de manera individual.
- Utilizar palabras sencillas y frases cortas para darle indicaciones.
- Acompañar las indicaciones verbales con dibujos, gráficos, pictogramas de lo que se le está diciendo.
- Si se dan indicaciones grupales, luego de hacerlo, acercarse al niño con TEA para asegurarse que las haya entendido; si no es así, repetírselas utilizando técnicas como las antes descritas para asegurar la comprensión del niño.

Con la finalidad de fomentar la comunicación social, el desarrollo socio afectivo y la adaptación a normas de convivencia, se pueden utilizar algunas de las técnicas y estrategias que auto-

res como De La Iglesia y Olivar (2008) y Gray (1998) entre otros investigadores, han elaborado. Algunas de estas técnicas, que se presentan a continuación, pueden ser utilizadas tanto en procesos de inclusión educativa, como en procesos de inserción social. Para ello, la persona que las emplea debe realizar las adaptaciones necesarias.

Métodos visuales

El niño con TEA entiende mejor la información si esta le es presentada en forma visual. Algunos recursos pueden ser dibujos, pictogramas, fotografías. En niños más grandes, adolescentes o adultos, se puede recurrir a esquemas con viñetas y flechas, o a la misma escritura (De La Iglesia & Olivar, 2008).

Resulta de gran utilidad presentarle al niño fotografías suyas, de los miembros de su familia, de su casa, o de la escuela y de los compañeros de aula, según el caso, para explicar situaciones relacionadas con las personas y los diferentes espacios en los que se desenvuelve. El uso de fotografías es particularmente efectivo porque muestra al niño personas y lugares con los que se siente familiarizado y con los que tiene alguna relación afectiva.

Centros de ocio planificado

En los “centros de ocio planificado” se emplea el tiempo libre y los intereses de los niños para fomentar el desarrollo de áreas en déficit, tales como el lenguaje, por ejemplo, al conversar sobre las actividades que les gustan. Las investigaciones sobre el tema han

encontrado que este tipo de intervenciones previene la aparición de otros trastornos como ansiedad, depresión, problemas de conducta (De La Iglesia & Olivari, 2008).

Incluso, los mismos comportamientos repetitivos de los niños pueden ser una oportunidad de interacción, de aprendizaje y práctica tanto del lenguaje como de actividades habituales. Por ejemplo, si un niño coloca en fila sus carritos de juguete, se puede aprovechar esta actividad para introducir vocabulario relacionado, para jugar con él, para conversar sobre las rutinas de salir en el auto, los cuidados que se deben tener, y otros temas similares, siempre en función del nivel de desarrollo que el niño presente.

Historias sociales

Son cuentos cortos que describen personas, lugares, acontecimientos, conceptos o situaciones sociales, siguiendo un contenido o un formato específico y que incluyen ilustraciones o fotos (Gray, 1998). Las historias pueden ser escritas por el adulto, por el niño o por los dos, dependiendo de la edad y del nivel de desarrollo del niño. Se escriben en primera persona y en presente, con el fin de personalizar el contenido. El vocabulario debe ser apropiado a la edad del sujeto con TEA.

Los autores sugieren que para la implementación de esta técnica en niños prelectores se utilicen videos, y en el caso de niños mayores, se puede emplear la lectura. En las historias se deben incluir los elementos más importantes de la situación social específica que se está trabajando, tales como: quién, qué, cuándo, dónde, por qué. La idea es proporcionarle a la persona con TEA, pistas

útiles de cómo proceder en una situación dada (De La Iglesia & Olivar, 2008).

Conversaciones en forma de historietas

Las conversaciones en forma de historietas son otro aporte de Gray (2008). Consisten en dibujos de personas usando “palitos”, las cuales presentan una situación específica con las ideas y los conceptos aledaños a ella; para crear la conversación se usan “nubes” similares a las de los cómics, en las que se escribe lo que dice, siente, cree cada una de las personas. La motivación y los sentimientos subyacentes se pueden identificar mediante el uso de colores. De esta manera se pueden trabajar modelos de respuesta, especialmente cuando la intencionalidad de las palabras incluye chistes, ironías, metáforas, que son difíciles de entender para las personas con autismo.

Esta herramienta sirve de ayuda para la comprensión en el intercambio comunicativo de información en cualquier tipo de conversación oral (Rogers & Myles, 2001); tiene la ventaja que utiliza información de manera gráfica, lo cual le permite al sujeto con TEA “ver” la conversación y, por tanto, tener más control sobre ella (Gray, 1998).

Agendas personales

Las agendas personales utilizan claves visuales claras de las actividades que los niños con TEA realizan diariamente, tales como saludar, formarse para entrar al aula, colocar la mochila en su lugar,

levantar la mano para pedir la palabra, pedir “por favor”, agradecer, despedirse. Se elaboran con el mismo niño. Consisten en carteles y breves historias anticipatorias con dibujos y viñetas que representan y anticipan los acontecimientos que ocurren en la jornada. Los niños responden a la pregunta ¿qué voy a hacer? en cada caso; ellos escriben sus respuestas y las explican. Tienen la ventaja de que sitúan a los sujetos con TEA en el tiempo y en el espacio (De La Iglesia & Olivari, 2008).

El uso de esta técnica estimula la experiencia narrativa, trabaja conceptos temporales, y constituyen claves externas para entrenar en habilidades conversacionales.

Centros de integración social

Los centros de integración social permiten a los niños con TEA interactuar con niños de desarrollo típico mediante el uso de historias sociales, conversaciones en forma de historieta, y la imitación. Para efectuarla, se deben proponer temas de integración que sean de interés común y estén de acuerdo con la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños. Los temas, los espacios de integración social y las actividades deben variar de acuerdo con la edad, el género, el contexto socio cultural de los participantes.

Trabajo en grupos de iguales

Otra forma eficaz de trabajar las habilidades sociales y comunicativas, consiste en entrenar a niños de desarrollo típico como agentes de enseñanza de conductas de relación interpersonal (Ca-

rera, 2010). Para ello, se conforman grupos de juego, por ejemplo, con cinco niños, uno o dos de los cuales presentan TEA; los niños se reúnen para jugar y socializar entre ellos en sesiones que duran entre 30 y 60 minutos (De La Iglesia & Olivar, 2008). Durante el proceso, los niños de desarrollo típico refuerzan las conductas sociales de sus pares con autismo, relacionadas con la participación, la resolución de conflictos y las habilidades para el juego. Estas técnicas no solo favorecen a los niños con autismo, sino también a los niños de desarrollo típico, quienes también incrementan sus potencialidades de interacción social (Goldstein, Kaczmarek, Pennington, & Shafer, 1992).

Otras técnicas

Otras técnicas que pueden apoyar en el desarrollo de la comprensión social a personas con TEA son el modelamiento de la conducta con el posterior role playing, en el cual se dramatizan las situaciones para que la habilidad aprendida se ponga de manifiesto (Carrera, 2010). Si bien la instrucción verbal puede servir en adolescentes y adultos con autismo, en niños es poco útil; con ellos funciona mejor la práctica oportuna, para lo cual el adulto cuidador puede generar los espacios adecuados para hacerlo, durante los acontecimientos cotidianos normales (Carrera, 2010).

También, es fundamental apoyarse en la tecnología. Cada vez más, se pueden encontrar páginas web que ofrecen una infinidad de actividades que se pueden realizar con niños con TEA para fomentar su desarrollo cognitivo, lenguaje, motricidad y otras áreas importantes.

Sin embargo, es esencial tener en cuenta que todas las técnicas que se pongan en marcha, sean estas presenciales o digitales, deben tener además la finalidad de fortalecer las relaciones vinculares de los niños con TEA. Los estudios realizados por la teoría del apego han puesto en evidencia que la seguridad desarrollada en los niños típicos, gracias al cuidado sensible de sus figuras referenciales (padres, familiares, maestros, adultos cercanos), tiene un rol fundamental en su desarrollo socio afectivo y en la calidad de sus relaciones futuras con amigos, compañeros, e incluso, pareja (e.g., Shaver, Mikulincer, Gross, Stern, & Cassidy, 2016).

En los niños con TEA, la situación se presenta de manera similar a como lo han demostrado varios estudios (e.g., Kahane & El-Tahir, 2015; Teague, Gray, Tongue, & Newman, 2017). Se ha comprobado por ejemplo, que las restricciones en interacción social tienden a reducirse cuando los niños con autismo han desarrollado vínculos seguros de apego con sus figuras cuidadoras. Incluso, el estudio sobre el tema realizado en Quito (Díaz, 2018), encontró que la sensibilidad en el cuidado fortalece el desarrollo del apego en los niños con TEA, y que, entre este grupo humano y el grupo típico no se presentaban diferencias significativas en la relación con las figuras de cuidado, sino únicamente en la interacción con adultos no familiares para el niño. Estos hallazgos, sin duda, apoyan los planteamientos sobre la importancia y la necesidad de fortalecer las relaciones vinculares de los niños con autismo, como antesala para su avance en el área de interacción social.

Reflexiones finales

La alta prevalencia internacional del trastorno del espectro autista nos coloca ante la necesidad de mirar el mundo de otra manera. Clásicamente, en la escuela nos han enseñado que todos somos iguales y bajo esa creencia, hemos construido muros que nos separan de aquellos que presentan algún tipo de diferencia respecto de la mayoría. Ahora sabemos que esa afirmación es falsa. Todos somos diferentes; ser diferente es lo normal. Por lo tanto, nuestra posición ante el mundo debe cambiar radicalmente. No podemos esperar que los demás actúen conforme a lo que como grupo somos, porque cada ser humano actúa de acuerdo con lo que él, en su esencia, es.

Las personas con TEA presentan una diferencia en la manera en la cual se relacionan con los demás y con el entorno. Esa es su esencia, su condición. No es algo que se va a “curar” porque no es una enfermedad. Es parte de su naturaleza. No se trata de que toleremos las diferencias, se trata de que aprendamos a convivir con ellas en armonía.

Todas las personas tenemos diferentes tipos de capacidades. Las sociedades que hasta ahora hemos construido ensalzan algunas de estas capacidades y denigran otras. Se espera, por ejemplo, que seamos competentes a nivel intelectual, social, cultural, lo que significa que seamos exitosos en lo que hacemos, que nos comportemos con el entorno según lo normado y que procedamos de espacios geográficos o familiares “aceptables”. Ninguno de nosotros escoge los genes que desea tener, la familia o el contexto en el que desea nacer; aquello nos viene sin que nuestra voluntad intervenga. Ya en la vida podemos hacer elecciones y no parece justo que

esas elecciones nos sean vedadas en función de nuestro origen o de nuestra condición, temas sobre los cuales ninguno de nosotros tuvo opción.

Somos diversos, diferentes, pero tenemos los mismos derechos como seres humanos, por ello estamos llamados a construir sociedades inclusivas, en las cuales se derriben los muros mentales que nos separan. Todos tenemos fortalezas y debilidades; las personas con autismo también. Ellos pueden tener poca conexión con el mundo, ser poco asertivos hacia las normas sociales establecidas, pero pueden ser organizados, estructurados, dedicados a la tarea encomendada. Así como nosotros necesitamos ayuda en algunas áreas de nuestra vida, ellos también la necesitan. Se trata entonces de que nos apoyemos mutuamente en lo que cada uno requiere, de acuerdo con las fortalezas que tengamos. Ninguna persona merece ser excluida o denigrada por sus diferencias.

Como dicen González, Giménez y Rodríguez (2010) “solo después de encontrarnos, humanos, encontramos al Otro, distinto” (p. 80), lo cual implica un compromiso valorativo con el otro, de tal forma que el bienestar personal está ligado al bienestar de los demás, puesto que una de las dimensiones del desarrollo humano es, precisamente, la armonía y asociación entre personas tanto en forma como en intensidad (Ansión, Mujica, & Villacorta, 2011).

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ta Ed. (DSM-5)*. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.

American Psychiatric Association (APA). (2016). *Neurodevelopmental Disorders: DSM-5 Selections*. Arlington, United States of America: American Psychiatric Publishing.

Andrade, C., & Carofilis, J. (2014). Situación de la Inclusión Educativa de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en las Instituciones Educativas de las ciudades de Santo Domingo y Manta, durante el año lectivo 2013 - 2014. *Tesis previa a la obtención del título de Psicólogas Educativas*. Quito: Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

Ansión, J., Mujica, L., & Villacorta, A. M. (2011). Capital Social y Desarrollo Humano. En *Migraciones, Capital Social y Desarrollo Humano en América Latina. El papel del capital social de los migrantes en el desarrollo humano de las sociedades latinoamericanas. Proyecto PUCP*. Lima: Federación Internacional de Universidades Católicas. Manuscrito.

Arberas, C., & Ruggieri, V. (2013). Autismo y Epigenética. Un modelo de explicación para la comprensión de la génesis en los trastornos del espectro autista. *Medicina*, 73(Supl. I), 20-29.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2008). *Resolución 62/139. Día Mundial de la Concienciación sobre el Autismo*. Tema 66 a) del programa. Obtenido de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/62/139>

Asperger, H. (1944/1991). 'Autistic psychopathy' in childhood. En U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (págs. 37-92). New York, US: Cambridge University Press.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D., Maenner, M., Daniels, J., Warren, Z., . . . Dowling, N. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. doi:10.15585/mmwr.ss6706a1

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science*, 6(6), 248-254.

- Baron-Cohen, S. (2012). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barrionuevo, E., & Silva, M. L. (2015). Proyecto de Apoyo Psicoeducativo en la Inclusión de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. En *Disertación para optar por el Título de Psicólogas Educativas*. Quito: Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).
- Bausela-Herreras, E., Tirapu-Ustárrroz, J., & Cordero-Andrés, P. (2019). Déficit ejecutivo y trastornos del neurodesarrollo en la infancia y en la adolescencia. *Revista de Neurología*, 69(11), 461-469.
- Bejerot, S., Eriksson, J. M., Bonde, S., Carlström, K., Humble, M. B., & Eriksson, E. (2012). The extreme male brain revisited: Gender coherence in adults with autism spectrum disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 201(2), 116-123. doi:10.1192/bip.bp.111.097899
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss - Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Canal, R., Bohórquez, D., Guisuraga, Z., Martín-Cilleros, M. V., Primo, P. G., Guerra, I., . . . Posada, M. (2013). Autismo. Una perspectiva neuroevolutiva del desarrollo temprano. En F. Alcántud M., *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (págs. 95-111). España: Larousse - Ediciones Pirámide.
- Carrera, J. (2010). *Plan de apoyo para un niño con Autismo*. Obtenido de <http://www.discapacidadonline.com/autismo-plan-de-apoyo-pedagogico.html>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2018). *Autism Spectrum Disorders (ASD)*. Obtenido de www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html
- Cisneros, N. (2015). Ser padre de un niño con autismo: la experiencia previa y posterior al diagnóstico. *Trabajo de Titulación en conformidad a los requisitos establecidos para optar por el título de Psicóloga mención Clínica*. Quito: Escuela de Psicología, Universidad de las Américas (UDLA).
- Código de la Niñez y la Adolescencia*. (2003/2017). Ecuador. Obtenido de <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2017/09/CODIGO-DE-LA-NIN%C3%A9Z-Y-ADOLESCENCIA.pdf>
- Comin, D. (2012). ¿Son los Trastornos del Espectro del Autismo una Discapacidad Social? Obtenido de <http://autismodiario.org/2012/04/22/son-los-trastornos-del-espectro-del-autismo-una-discapacidad-social/>

Constitución de la República del Ecuador. (2008/2019). Obtenido de <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2019/07/LI-CONSTITUCION-DE-LA-REPUBLICA-DEL-ECUADOR.pdf>

Dávalos, M. B. (2015). Miedos, mitos y cambios que ocurren en los padres con hijos diagnosticados con Trastorno de Espectro Autista. *Trabajo de Titulación presentado en conformidad con los requisitos establecidos para optar por el título de Psicóloga mención Clínica*. Quito: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas (UDLA).

De La Iglesia, M., & Olivari, J.-S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 1 - 19.

Dekkers, L. M., Groot, N. A., Díaz M., E., Andrade Z., I., & Delfos, M. F. (2015). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Ecuador: A Pilot Study in Quito. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 4165-4173. doi:10.1007/s10803-015-2559-6

Delfos, M. F., & Groot, N. (2016). *Autismo desde una perspectiva del desarrollo*. Amsterdam: Editorial SWP.

Delfos, M. F., & Groot, N. A. (2011). *Informe. Incentivar la asistencia de personas con autismo en Ecuador*. Obtenido de <http://www.mdelfos.nl/Ecuador/UAEg-Autismo-in%20Ecuador-Report-4-Espanol-juli-2011.pdf>

Díaz, E. (2018). *Seguridad del apego en niños con TEA, sensibilidad de los cuidadores y desarrollo social*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13343>

Díaz, E., & Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Regular: Estudio realizado en Instituciones Educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-182.

Díaz, E., Andrade, I., Espinosa, E., Nóbrega, M., & Núñez del Prado, J. (2018). Cuidado sensible y seguridad del apego en preescolares. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 97-107. doi: 10.22235/cp.v12il.1600. doi:10.22235/cp.v12i1.1600

Dworzynski, K., Ronald, A., Bolton, P., & Happé, F. (2012). How Different are Girls and Boys above and below the Diagnostic Threshold for Autism Spectrum Disorders? *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(8), 788-797. doi:10.1016/j.jacc.2012.05.018

Flórez, J. (2016). Neurodiversidad, discapacidad e inteligencias múltiples. *Revista Síndrome de Down*, 33, 59-64. Obtenido de http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2016/06/revista129_59-64.pdf

Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A. C., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., . . . Nealy, B. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico, The Leon survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(5), 1669-1685. doi:10.1007/s10803-016-2696-6

Frith, U. (1999/2006). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.

González, S., Giménez, C., & Rodríguez, J. C. (2010). Una propuesta de evaluación de sustentabilidad del desarrollo humano y las capacidades. *Provincia*(24), 75 - 94.

Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversation with students with Asperger syndrome and High-Functioning Autism. En E. Schopler, G. B. Mesibov, & L. J. Kunce (Edits.), *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* (págs. 167 - 198). New York: Plenum Press.

Harrington, J. D., & Schultz, R. (2010). Neuroimaging of autism spectrum disorders. En M. E. Shenton, & B. I. Turets (Edits.), *Understanding neuropsychiatric disorders: Insights from neuroimaging* (págs. 517-536). Cambridge: Cambridge University Press.

Hobson, P. R. (2007). Empathy and autism. En T. Farrow, & P. Woodruff (Edits.), *Empathy in mental illness* (págs. 126-141). New York, US: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBo9780511543753.009

International pre-Autistic Network (IPAN). (2001-2020). Obtenido de <http://www.preatism.org/symptoms/>

Kahane, L., & El-Tahir, M. (2015). Attachment behavior in children with autistic spectrum disorders. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 9(2), 79-89. doi:10.1108/AMHID-06-2014-0026

Larbán V., J. (2013). *Vivir con el autismo, una experiencia relacional*. Madrid: Ediciones Octaedro S. L.

Lejarraga, H., Menendez, A. M., Menzano, E., Guerra, L., Biancato, S., Pianelli,

P., . . . Contreras, M. (2008). Screening for developmental problems at primary care level: A field programme in San Isidro, Argentina. *Pediatric and Perinatal Epidemiology*, 22(2), 180-187 . doi:10.1111/j.1365-3016.2007.00897.x

Ley Orgánica de Discapacidades. (2012/2016). Ecuador. Obtenido de <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2017/09/LEY-ORGANICA-DE-DISCAPACIDADES-LOD.pdf>

Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI). (2012/2018). Ecuador. Obtenido de <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2018/07/LI-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>

López, C., & Larrea, M. L. (2017). Autismo en Ecuador: un grupo social en espera de atención. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 203-214.

Machado, C., Rodríguez, R., Estévez, M., Leisman, G., Chinchilla, M., & Portela, L. (2017). Trastorno del Espectro Autista: un reto para las neurociencias. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(4), 30-45.

Malo González, C. (2002). Cultura e Interculturalidad. *Aportes andinos: Revista de derechos andinos*(2). Obtenido de <http://hdl.handle.net/10644/531>

Manzano G., J. (2010). El Espectro del Autismo hoy: Un modelo relacional. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 50, 133-141.

Martos, J., & Burgos, M. A. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. En F. Alcantud M., *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (págs. 17-34). Madrid: Larousse - Pirámide.

Ministerio de Salud Pública. (2017). *Trastornos del espectro autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento. Guía de Práctica Clínica (GPC)*. Quito: Dirección Nacional de Normatización-MSP. Obtenido de <http://salud.gob.ec>

Montagut, M., Más, R. M., Fernández, M. I., & Pastor, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11, 42-54. doi:10.5231/psy.writ.2018.2804

Montiel-Nava, C., & Peña, J. A. (2008). Epidemiological findings of pervasive developmental disorders in a Venezuela study. *Autism*, 12(2), 191-202. doi:10.1177/136236130708663

Oliva, A. (2004). Estado actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 63 - 82.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD)*. Obtenido de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Paula, C. S., Ribeiro, S. H., Fombonne, E., & Mercadante, M. T. (2011). Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(12), 1738-1742. doi:10.1007/s10803-011-1200-6

Posada, G., Trumbell, J., Nóbrega, M., Plata, S., Peña, P., Carbonell, O., & Lu, T. (2016). Maternal Sensitivity and Child Secure Base Use in Early Childhood: Studies in Different Cultural Contexts. *Child Development*, 87(1), 297-311. doi:10.1111/cdev.12454

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI). (2012/2017). Obtenido de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/reglamento-general-ley-organica-educacion-intercultural_-ecuador.pdf

Rogers, M. F., & Myles, B. S. (2000). Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36, 310 - 313.

Sánchez, J. D. (2018). *Estrés en cuidadores primarios de niños con TEA. Disertación previa a la obtención del título de Psicóloga Clínica*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Quito.

Schumann, C. M., Bloss, C. S., Barnes, C. C., Wideman, G. M., Akshoomoff, N., Pierce, K., . . . Courchesne, E. (2010). Longitudinal magnetic resonance imaging study of cortical development through early childhood in autism. *Journal of Neuroscience*, 30(12), 4419-4427. doi:10.1523/JNEUROSCI.5714-09.2010

Shaver, P. R., Mikulincer, M., Gross, J. T., Stern, J. A., & Cassidy, J. (2016). A Lifespan Perspective on Attachment and Care for Others: Empathy, Altruism, and Prosocial Behavior. En P. R. Shaver, & J. Cassidy (Edits.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (3 ed., págs. 878-916). New York: The Guilford Press.

Teague, S. J., Gray, K. M., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2017). Attachment in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 35, 35-50. doi:10.1016/j.rasd.2016.12.002

Tuchman, R. (2013). Deconstruyendo los trastornos del espectro autista: una perspectiva clínica. *Revista de Neurología*, 56(Supl. 1), 3-11.

Universidad de Manchester. Escuela de Educación. (2012). La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México. 5to. Premio UNICEF: *Los derechos de la niñez y la adolescencia en México*. México.

La importancia de la creatividad como elemento transformador del sistema educativo

Alegría Crespo Cordovez

Universidad Internacional SEK

Tomando en cuenta que estamos en el siglo XXI y de cara a la Cuarta Revolución Industrial, es de vital importancia que la educación tome el giro tan esperado. Posiblemente, los acontecimientos históricos nos empujan hacia la mayor transformación educativa del último siglo (y ojalá así sea) dejando atrás la escuela prusiana, rígida y acartonada, para llevarnos a un modelo educativo de flexibilidad y real aprendizaje en el cual la creatividad sea protagonista. Este artículo pretende hacer un recorrido por la conceptualización de la creatividad como elemento ineludible a ser la columna vertebral del currículo revisando la perspectiva teórica de varios pensadores.

El ser humano es creativo por naturaleza, el hecho de sobrevivir como primera necesidad hace que él mismo busque maneras de evolucionar constantemente. Vygotsky (1934) señala que cualquier actividad que da paso a algo nuevo, se considera un acto creativo, también relaciona a la creatividad con la imaginación. La imaginación se manifiesta como un significativo proceso imperativo en el proceso creativo humano.

El hecho de este proceso creativo hace que el ser humano esté orientado hacia el futuro, no se estanque en el pasado, y al estar visualizando el futuro, afecte su propio presente. Como resultado, Vygotsky deduce que la imaginación es una función esencial para la vida. Para este pensador es básica la experiencia, para lograr que la imaginación tenga un espectro más amplio de crecimiento y florecimiento, debido a que la imaginación crece supliendo lo deseado por materiales de la realidad.

Hay dos tipos de comportamiento en las actividades de los seres humanos. Uno de ellos es el comportamiento reproductivo que está muy asociado a la memoria. Se basa en la reproducción o repetición de comportamientos que la persona ha visto o ha aprendido con anterioridad. La base orgánica para esta actividad reproductiva o de memoria es la plasticidad de nuestra sustancia neuronal. La plasticidad, justamente, se refiere a la propiedad de una sustancia que facilita que la misma pueda cambiar y guarde rastros de ese cambio. Nuestro cerebro y nuestros nervios poseen la capacidad de mantener rasgos de un estímulo si el mismo es repetido varias veces, justamente debido a su plasticidad.

Por otro lado, según Vygotsky, además de la actividad reproductiva, se encuentra la actividad creativa. Cuando nos imaginamos algo, por ejemplo, cuando visualizamos el futuro, combinamos la información que tenemos retenida con información nueva creada por nosotros. El cerebro retoma la información guardada y la combina con nuevos elementos, así se generan nuevos comportamientos. Si el ser humano sería únicamente reproductivo, entonces estaría limitado al pasado y reproducir constantemente. Por el contrario, precisamente es la actividad creativa la que hace que el

ser humano esté orientado al futuro, creando su futuro y de esta manera, modificando o alterando su presente (Vygotsky, 2004).

La imaginación en el proceso creativo se refiere a una facultad mental con la cual uno puede crear conceptos y representaciones de objetos que no están presentes o se hayan visto. Aristóteles (citado en Beguette y Kaufman, 2010) consideraba la imaginación representada a través del arte como más veraz que la historia en sí, puesto que el artista representaba a través del arte su percepción de la historia. Trabajar desde la imaginación es estimulante y entretenido. Así, existe la imaginación visual, espacial, auditiva (Beguette y Kaufman, 2010). La capacidad de soñar despierto y luego plasmar esos pensamiento en una producción, vienen de la fuerza de la imaginación.

El ser humano posee grandes habilidades como leer, escribir, escuchar y hablar, las destrezas para lograr el desarrollo de estas habilidades requieren de un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje, es decir, la adquisición de conocimientos para lograr un pensamiento creativo sin bloqueos sería en donde se permite al niño ser curioso y tener autoconfianza que le admite tener un equilibrio entre la libertad y los límites. Para desarrollar la mente creativa se necesitaría: tener compasión con respecto al mundo en el que se vive, teniendo en cuenta su cultura y vida social, razonar los elementos desde otro punto de vista y ejecutar pensamiento simbólico para poder generar ideas (Bernabeu, 2009).

La interacción entre el ambiente y el ser humano serían la base para potenciar la creatividad y favorecer un aprendizaje interactivo a través de la construcción de habilidades básicas. Dentro del conocimiento lúdico, la motivación animaría al niño a tener cu-

riosidad, explorar a través de la percepción y descubrir desafíos y habilidades con base en la libertad tomando nuevas actitudes ante los métodos de enseñanza, el ambiente dentro del aula y su comportamiento con sus compañeros y profesor. Según Meirieu (2016) es complicado lograr motivación en el estudiante cuando parece que el éxito está fuera de su alcance y cuando no puede comprobar un progreso, cuando no ha podido apoyarse en una adquisición para proyectarse a un futuro distinto. “Así es como demasiados niños y adolescentes tienen día a día la sensación de que para ellos el horizonte está tapiado, sienten que les están prohibidos no sólo el éxito escolar, sino también todas las demás formas de éxito social valorizadas” (Meirieu, 2016, p. 54). El docente creativo trabaja bajo la práctica libre la cual tiene por objetivo el cambio positivo de una educación real en ideas y transformación, para no inhibir al niño con su potencial creativo y que este sea espontáneo, evitando las rutinas y favoreciendo el dinamismo y la variedad, trabajando en forma solidaria con el grupo y manteniendo permanentemente la motivación.

Entonces, para que el aprendizaje se interiorice y se logre motivación con el fin de fortalecer la creatividad, este proceso debe ser significativo. El aprendizaje significativo se da cuando el alumno da sentido a los conceptos a partir de su estructura, de tal manera, construye nuevos conocimientos con base en los que ha adquirido previamente porque está interesado en hacerlo (Ausubel, 1993, citado en Meirieu, 2016). Dentro de un proceso de aprendizaje la motivación es el inicio de toda actividad, en la cual se anima al niño y se da a conocer las ideas previas que tiene ante el tema a trabajar, y así el docente se convierte en facilitador del aprendizaje y logra que el niño incorpore la memoria representativa, la que para él sig-

nifica recordar. De esta manera, la memoria no es sólo el recuerdo de lo experimentado, sino la base para realizar nuevos aprendizajes. Así se logrará que los alumnos estén preparados para planificar su propia actividad de aprendizaje, es decir aprendan a aprender.

El mundo natural es peculiarmente emocionante para los niños, todo lo que se mueve les llama la atención: la naturaleza, los árboles, los animales, lo sencillo y original para los niños es de su mayor interés (Cohen, 1997). Se cree que el tipo y la cantidad de experiencia que tiene un niño influyen directamente sobre su maduración y explica hasta cierto punto el surgimiento temprano o tardío de una etapa determinada (Cohen, 1997). En este punto, me referiré a Piaget (1947) quien afirma que el desarrollo del niño se realiza de manera secuencial, es decir la madurez del niño va dándose etapa por etapa. Piaget concluye que los niños juegan un papel activo en su propio desarrollo cognitivo, siendo las actividades mentales y físicas significativas para el desarrollo intelectual del niño, es así que el niño representa la realidad a través del juego. Los niños adquieren información permanentemente y esta búsqueda se da a través de los sentidos, el escuchar, oler, percibir a través de su cuerpo le permite al niño a conocer el mundo que le rodea (Cohen, 1997). Es importante enfocar el desarrollo del niño como un todo sin basarse únicamente en lo cognitivo, por esta razón al conocer los intereses de los niños para estimular la creatividad y potenciar el pensamiento creativo, se potencia el beneficio de los mismos para apoyar en este proceso integrador de aprendizaje.

La reconstrucción creativa a la cual hace referencia Vygotsky responde a la necesidad de jugar en el niño, y es así como categoriza por cuatro razones a la creatividad infantil (citado en Garaigordobil, 1995):

1. Las experiencias de la vida son básicas en el desarrollo del pensamiento creativo en la niñez.
2. Los intereses de los niños son simples y elementales.
3. Los niños se relacionan con el mundo de un modo menos complejo y diversificado que los adultos.
4. La imaginación de los niños sigue un camino distinto a la razón.

Vygostky muestra la creatividad como resultado de una actividad mental, porque el cerebro no solo almacena la información, sino que combina, transforma y crea a partir de nuevas ideas. Es posible apreciar procesos de creación desde la más temprana infancia, tomando en cuenta las manifestaciones de juego. El juego en el niño es el manifiesto creativo de sus experiencias. Desde la diversidad de la experiencia anterior, la imaginación siempre se complementa con elementos tomados de la realidad y es en este punto donde se llega a la conclusión pedagógica que afirma que queremos crear bases sólidas para la actividad creadora del niño. Se debe ampliar su experiencia a través de su diario vivir, ya que, a partir de sus vivencias, el desarrollo de su imaginación será fomentado (Garaigordobil, 1995).

Desde la corriente humanista de la creatividad autores como Maslow (1973) y Rogers (1978) consideran que la tendencia del ser humano a la autorrealización es la mayor fuente de creatividad y por lo tanto existe una tendencia a la creatividad vinculada al desa-

rollo personal, social y emocional. Por lo tanto, se deben satisfacer y completar las necesidades esenciales del ser humano para que la autorrealización preceda con bases sólidas y satisfechas (citados en Garaigordobil, 1995).

No hay una definición exacta del concepto de creatividad, puesto que es tan amplio y difícil de poner un punto de origen, sin embargo, si se puede decir que solo el hombre tiene conciencia de la emoción que la creatividad y el arte le ofrecen ya que producen un sentimiento intenso. No se puede negar que al hablar de creatividad se entiende el término individualidad, ya que el niño tendrá nuevas ideas, formas, pasiones e ideales que vendrán en su día a día. “La educación y creatividad pueden proporcionar la oportunidad para incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad que son imprescindibles en una sociedad llena de cambios” (Lowenfeld citado en Garaigordobil, 1995, p. 131). Ahora bien, se puede considerar la creatividad como la capacidad para captar estímulos y transformarlos en expresiones o ideas con nuevos significados, es el desarrollo de la imaginación, la inventiva y el ingenio, a enriquecer nuestra cultura, muestra al niño la aventura de descubrir, conocer y por consiguiente predecir, ordenar y dominar su entorno de manera positiva y aportando en su continuo desarrollo.

Las nuevas integraciones al conocimiento aportan al analizar, deducir y asociar creando mecanismos en el cerebro los cuales se despiertan y dan paso al proceso creador. Aún no se conocen con precisión los procesos en el cerebro que permiten al ser humano alcanzar la creatividad. La inteligencia, motivación, aptitud y elementos cognitivos fortalecen la capacidad creativa del ser humano

y no hay duda de que el ser humano creativo tiene claro lo que quiere hacer para innovar. De esta manera, la flexibilidad, la flexibilidad y originalidad se dan de manera natural (Garaigordobil, 1995).

Los profesionales relacionados a la educación tienen una búsqueda perpetua, innovar sus prácticas de enseñanza. Ha habido cambios importantes en el sistema educativo ecuatoriano, el que sin duda, debido a los diferentes acontecimientos históricos y sociales seguirá transformándose. Por ende, la capacitación docente y el diseño curricular, entre otros, son elementos fundamentales a considerar al momento de enfrentarse a los cambios en los paradigmas educativos nacionales. Es interesante percatarnos de que el concepto que siempre está en boga dentro del marco educativo es el de creatividad. Este término pretende acercarse a una educación abierta, flexible, original, que dé paso a un pensamiento crítico. Cabe recalcar que las bases para formar un pensador creativo comienzan en casa y se fortalece, sobre todo, en la etapa de educación inicial, tomando en cuenta la plasticidad neurológica, la adaptabilidad emocional y la curiosidad frente al aprendizaje. Por ende, es importante mantener presente la fortaleza de la creatividad frente a una sociedad que requiere actores importantes dentro de la enseñanza de los niños, que estén pendientes de fomentar su pensamiento crítico, y en contribuir en la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y prestos a un pensamiento divergente.

Creatividad: conceptualización

El concepto de creatividad tiene distintas aristas y es importante considerar diferenciadores sustanciales entre inteligencia y creatividad. Durante la historia, los términos genio, creativo, superdotado se han identificado como si fuesen lo mismo. Muchas veces,

la creatividad es asociada con el arte y las humanidades: literatura, música, artes visuales, danza, y a la vez, se da poca importancia o reconocimiento a ciertas disciplinas como la física, biología, aritmética, ingenierías, y las ciencias naturales, entre otras.

La sociedad es quien juzga y considera a un producto como innovador y novedoso o no, y esta crítica es sumamente importante (Andreasen, 2005). La creatividad del hombre se plasma en muchas invenciones y se crean aportes a la sociedad (Csikszentmihalyi, 2013).

La forma en la cual logramos la asociación de ideas diferentes o remotas, la manera de ver la realidad son elementos importantes al identificar el pensamiento como original o no. Cabe hacer referencia a la importancia de la originalidad dentro de la creatividad. También es importante, dentro de la creatividad, la utilidad, la cual ha sido definida de manera muy amplia. Se puede considerar algo novedoso y no tiene valor creativo. La creatividad dentro de las artes no tiene utilidad de manera evidente u obvia, por lo cual el concepto de utilidad debe ser macro, amplio. La creatividad aplicada al arte manifiesta su utilidad en la habilidad para despertar emociones, sensaciones, inspiración, asombro que se puede guardar en la mente del ser humano. (Andreasen, 2005).

El componente final de la creatividad es aquello que nos tiene que llevar al producto de alguna manera. Esto deriva en que la creatividad requiere la creación de algo. Para explicarlo de una manera más concreta, la creatividad se compone de: la *persona*, que es quien investiga un problema o busca una manera de concebir, percibir, o conceptualizar algo a través de la creación cognitiva, lo cual nos lleva al segundo elemento denominado *proceso*. Una

vez que se ha completado el proceso, se soluciona el problema, se responde la pregunta y cuando se concluye el trabajo, llega el tercer elemento: el *producto*. Persona, proceso, producto, tres componentes que pueden ocurrir simultáneamente y estructuradamente (Andreasen, 2005).

La creatividad debe ser contemplada desde distintas aristas que son significativas para establecer un entorno en el cual se desarrolla este aspecto del ser humano. Vygotsky en su teoría de creatividad y arte plantea la creatividad como una plataforma que genera distintas emociones. El proceso de creación del artista va plasmando en material real su proceso creativo interno. Es interesante la manera en la cual la audiencia interpreta esta creación desde su propia percepción. Por esta razón, nos insertamos dentro de una cultura, asumiendo e incorporando el concepto de creatividad que la misma nos brinda. (Lindqvist, 2003).

Hay muchos estudios que marcan la diferencia entre el producto y el proceso creativo. La originalidad y la utilidad vienen a ser valores fundamentales del producto creativo (Barron, 1955; MacKinnon, 1962 en Tsai, 2012). El proceso creativo recorre cuatro fases (Wallas, 1926 en Tsai, 2012): preparación, incubación, iluminación y verificación. La producción creativa es el resultado que se da cuando el proceso creativo pasa por todas sus fases y llega a un producto (Taylor, 1974 en Tsai, 2012).

Antecedentes del concepto de creatividad

Fue recién con los estudios sobre la creatividad realizados por Galton (1869), es decir, sobre los hombres dotados de geniali-

dad, que las ciencias dieron importancia a la misma. Galton, no se mostró particularmente interesado en entender los procesos mentales que llevan a los seres humanos a producir con genialidad, sino, intentó entender el determinismo hereditario de las obras de la creación. Su estudio representa un clásico (Galton, citado en Guilford et. al. 1994).

Los psicólogos debieron haberse preocupado por comprender las operaciones mentales, las cuales se plasman en las obras de creación. Sin embargo, tropezaban con tantas dificultades en hechos mentales simples, tales como la sensación, la percepción y la memoria, que no tenían ni el tiempo ni el valor necesario para afrontar la complejidad de la creatividad. Si se hacía referencia a algo relacionado con la creatividad en los libros de texto, se lo hacía bajo el título de *imaginación*. Posteriormente, el conductismo fue protagonista y opacó todo en el campo de la psicología. Solamente dos escritores: Schoen (1930) y Guilford (1939; 1952) tuvieron bastante que decir sobre la creatividad. A lo largo de los años, las pruebas destinadas a medir cualidades creativas no se hicieron presentes en las escalas de inteligencia (Galton, citado en Guilford et. al. 1994).

Los psicólogos no mostraban mayor interés por la comprensión de la creatividad en sí. Sin embargo, otros investigadores comenzaron a investigar los procesos creativos por sí mismos. El resultado más significativo fue manifestar el proceso total de la creatividad, que va desde la necesidad de crear hasta llegar al producto final. Tanto Wallas como Rossman señalaron la existencia de etapas en el hecho creativo total. Pocos investigadores dieron crédito a los pasos de la creación expuestos por Wallas (citado en Tsai, 2012): preparación, incubación y elaboración.

La preparación como una de las fases del proceso de creatividad hace alarde al momento en el que una idea se introduce en el pensamiento, con miras a la importancia del trabajo para llevar a cabo un proyecto, por ejemplo, que genere resultados positivos. La incubación se compara con los pensamientos que se dan en determinados momentos, como, por ejemplo, el entrar al estado de sueño, la famosa frase “consulta con la almohada”, ya que se generan pensamientos que permiten actuar ante un evento de manera diferente y original. La elaboración hace referencia a la exposición de la idea para registrarla como acción involucrando generalmente a terceras personas que ayuden y colaboren en la realización del registro de la idea en acción (Calero, 2012). La iluminación es la tercera etapa del proceso creativo y es sumamente importante ya que hace referencia a aquel momento en que llega a la mente la solución ante un problema, la manera en la que se podría producir un cambio asertivo. La forma en la cual se puede plasmar el producto o resolver un conflicto. Además, está la verificación que es la que se utiliza para examinar y confirmar si esta idea creativa realmente será funcional y aportará dentro de un esquema previamente establecido (Calero, 2012).

Existen también niveles de creatividad, entre ellos se encuentran:

- *El expresivo*: que trata sobre las diferentes y amplias maneras de expresar sentires por medio de actividades gráficas y orales.
- *El productivo*: se basa en la búsqueda de diferentes medios para llegar a cumplir con éxito el objetivo final.

· *El inventivo*: refleja la capacidad de creación de nuevas técnicas para el desarrollo y elaboración de actividades dentro de los procesos creativos.

· *El innovador*: se expone la creatividad que hace que la obra adquiera una percepción de originalidad, utilizando nuevas e innovadoras teorías y conceptos que hacen que salga de lo cotidiano y se diferencie (Calero, 2012).

Se considera, por lo general, que el año 1950 marca una nueva etapa en el estudio de la creatividad. Es importante recalcar que durante las décadas de 1930 y 1940 hubo ya muchas publicaciones dedicadas a este tema. Hubo algunos sucesos que influyeron en el interés por la creatividad. La Segunda Guerra Mundial exigía innovar permanentemente con nuevas producciones. Lastimosamente culminó con la invención de la bomba atómica. Se reconocían mentes innovadoras por lo cual los psicólogos comenzaron a indagar en la personalidad creadora y los procesos de creación.

Algunos de los descubrimientos más importantes de las personas creativas manifestaban que suelen fijarse en aspectos estéticos y teóricos y suelen ser individuos muy intuitivos e introvertidos. Con respecto al nivel intelectual la mayoría de los individuos examinados tenían un CI superior, pero se descartaba la correlación entre el CI y el nivel de rendimiento creativo. También se concluyó que el talento creador podía observarse en la población en general. Es decir, la capacidad creativa no era una aptitud de unos pocos (Galton, citado en Guilford et. al. 1994).

A diferencia del CI, el potencial creativo no puede ser medido con una prueba estandarizada, sin embargo, la observación sí es una herramienta fiable para determinar la creatividad de un

niño (Lagemann, citado en Guilford et. al. 1994). A continuación, se presentan algunos signos claves confiables cuando se habla de creatividad:

1. *Curiosidad*: Se manifiesta de diferentes maneras en los niños, desde la realización de preguntas y la indagación constante buscando diferentes estrategias para satisfacer sus necesidades de descubrir, como el hecho de desarmar y armar piezas de juguetes, por ejemplo, que los lleven a entender la razón de su función.
2. *Flexibilidad*: La capacidad asombrosa que se presenta en los niños de buscar diferentes métodos o medios para resolver una dificultad.
3. *Sensibilidad ante los problemas*: Es perceptivo ante la falta de comunicación o información asertiva, por lo que busca otros medios para no auspicar vacíos en su conocimiento. Se conecta de forma más espiritual con lo cotidiano involucrándose en las dificultades de manera también emocional, por lo que buscan llegar a soluciones que aporten en el estado de ánimo.
4. *Redefinición*: Es capaz de descubrir y dar nuevo sentido a definiciones previamente establecidas, lo que ayuda a que las cosas tengan para él mayor sentido y funciones.
5. *Conciencia de sí mismo*: Tiene total conciencia y entendimiento de su individualidad, le molesta ser manejado por instrucciones y reglas establecidas, le gusta sentirse libre para opinar, indagar, aprender sin límites impuestos.

6. *Originalidad*: Muestran diferentes técnicas en sus actividades saliéndose de lo común, lo cual hace que se generen reacciones de los demás ante sus innovaciones manifiestas en diferentes áreas de desarrollo. Al salirse de lo habitual su impacto puede ser incluso de mucha ayuda para la comunidad y para crear diferentes medios con el fin de dar pasos de creación de nuevos objetos, maneras o formas de trabajo.

7. *Capacidad de percepción*: Su facilidad de pensamiento y programación mental los diferencia de las personas no creativas, ya que la recepción de la información para ellos es más fácil de obtener con claridad y fluidez (Calero, 2012).

Con lo expuesto cabe reflexionar sobre lo que urge en el sistema educativo ecuatoriano, y es lograr una real introspección de las autoridades y docentes para que se genere una transformación a partir de la concienciación de la importancia de la creatividad con el fin de que, a nivel estatal, los paradigmas educativos se transformen haciendo que la creatividad se eje rector y transversal del currículo al encontrarse presente en todas las materias a impartir.

Pero no solamente es cuestión del currículo educativo, sino en un cambio de paradigmas establecidos en el imaginario de progreso educativo de la comunidad, incluyendo a padres, docentes, estudiantes y colectivos.

Aportes al debate sobre la inclusión

La transformación hacia la creatividad como protagonista en la educación debe ser el motor que busque un perfil de salida con

pensamiento flexible, original, que asocie dos elementos remotos, que sepa resolver conflictos y que tenga pensamiento crítico y divergente.

De tal manera, las prácticas docentes deben ser contempladas como el accionar central para fortalecer a la creatividad dentro del currículo. Se considera que cada institución educativa puede recopilar las mejores prácticas educativas creativas para que se plasmen en un manual, con el fin de que los mismos profesores nutran a otros profesores.

Por otro lado, tomando en cuenta la transformación digital a la cual nos hemos visto expuestos actualmente, es importante producir herramientas digitales que sean un aporte para fortalecer y fomentar la creatividad en los estudiantes, y que aporten a las prácticas docentes locales y globales.

De esta manera, tomando en cuenta que la educación actual requiere del fortalecimiento de la inclusión con el fin de generar espacios más justos, más igualitarios y necesarios para la prosperidad humana, se puede direccionar a la creatividad como elemento básico del currículo que reconozca las distintas capacidades, las necesidades especiales, las diferencias humanas sin condición de género, raza, religión, estructura familiar, sin desvalorizar a ningún estudiante por su capacidad intelectual o por cualquier otra característica que diferencie su proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta la alianza entre la creatividad y su aporte a la inclusión, es meritorio realizar estudios específicos para incluir creatividad en el currículo con el fin de potenciar la inclusión educativa.

Por tanto, el aporte que se sugiere después de este artículo es la generación de herramientas específicas didácticas e innovadoras

que promuevan a la aplicación y desarrollo de la creatividad dentro del currículo educativo.

Este fortalecimiento, sin duda, comienza desde la primera infancia y debe ser un camino para recorrer a lo largo de toda la vida del aprendiz. Solo con este enfoque tendremos un mejor porvenir.

Referencias bibliográficas

- Andreasen, N. (2005). *The Creative Brain*. New York, USA: First Plume Printing
- Beguette, R. y Kaufman, J. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Bernabeu, N. (2009). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Editorial Narcea.
- Calero, M. (2012). *Creatividad: Reto de innovación educativa*. México: Alfaomega.
- Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. México: Editorial Pantheon Books
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity, the discovery of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Guilford, J. et al. (1994). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Gutiérrez J. y Delgado, J. (2007). *Teoría de la observación*. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Comp.): 141. Madrid: Síntesis psicología.
- Lindqvist, G. (2003). *Vygotsky's Theory of Creativity*. *Creativity Research Journal*, 15 (2), 245-251.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, M. (1995). *Psicología de la Creatividad*. México: Editorial Pax México.
- Tsai, K. (2012). *Play, imagination and creativity: a brief literature review*. *Journal of Education and Learning*, 15-20.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Imagination and creativity in childhood*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 7-97.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginación y Arte en la Infancia*. Madrid: AKAL.

Conclusión

Gabriela Pazmiño Márquez
Universidad Internacional SEK

Más allá de una visión simplista, que se limitaría a la presencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas regulares, la educación inclusiva supone una inflexión temporal que permite anticipar las fragilidades del sistema educativo, dándole de este modo a todos los educandos la posibilidad de obtener aprendizajes e insertarse en la sociedad (Cruz, 2018).

Las prácticas de inclusión educativa se interesan en todos los actores del proceso institucional, y en el soporte que cada uno de ellos necesita para alcanzar una participación social plena. La escolaridad para todos reposa entonces en una voluntad de equidad y de universalidad que no concierne específicamente a los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales (Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011). El énfasis no está en la generación de soluciones para que la persona llamada “diferente” o “vulnerable” pueda adaptarse a una norma preestablecida. El enfoque inclusivo

supone, por el contrario, invenciones múltiples, diferenciadas y cotidianas, a cargo de los diferentes miembros de la comunidad, mediante una acción concreta sobre el medio (Prudhomme et al., 2011).

Se trata entonces de una apuesta continua que apunta a revertir los paradigmas existentes ya que, históricamente, la escuela y el trabajo docente fueron construidos bajo el modelo de la separación y de la exclusión (Eunice y Orodho, 2014). Durante décadas, la escuela fue considerada una especie de medio protegido, un lugar privilegiado para la transmisión de un saber y, por ende, separado del mundo. La escuela se constituyó así como un espacio físico delimitado por muros visibles e invisibles que estructuraban las prácticas y los vínculos sociales (Pelletier y Thomazet, 2019).

Ahora bien, la voluntad de abrir la escuela al mundo exterior no es nueva. Se inspira en gran medida en los movimientos pioneros de Célestin Freinet, Edouard Claparede, Ovide Decroly o Anton Makarenko en los años 1920 y 1930. La “pedagogía nueva” y las escuelas libres y experimentales que se desarrollaron en toda Europa en aquella época, inspiraron ampliamente las diversas experiencias en institución a partir de 1960, entre las que se encuentran la Escuela Experimental de Bonneuil en Francia, la Escuela de Sumerhill en Inglaterra o la Escuela Ortogénica de Chicago.

Es así que el término “inclusión” se impone progresivamente en el lenguaje público y científico, sustituyendo al de “integración” o “inserción” (Bersold, Palisance y Zander, 2018). En pocos años, el debate en relación a la inclusión se constituye como un vector po-

lítico en favor de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y de todas las personas en situación de vulnerabilidad.

Desde los años 1970 se instaló un consenso creciente acerca de la necesidad de que los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad reciban una educación de calidad al interior del sistema educativo regular (Wormnaes y Crouzier, 2005). Sin embargo, el sintagma “educación de calidad” se vuelve objeto de discusión, puesto que plantea dificultades relacionadas con las condiciones existentes en medios ordinarios para que *todos* los estudiantes tengan una posibilidad real de comunicarse, de participar, de hacerse escuchar y de sentirse acogidos.

Es así que, en 1990 se forja la expresión “Educación para Todos”. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO), llevada a cabo en Jomtien (Tailandia), es el primer proyecto global en este sentido. Este compromiso mundial permite, en efecto, visibilizar la necesidad de un cambio de paradigma en la educación, de modo que tanto los espacios como los servicios sean accesibles a todos.

En 1994 la Organización de Naciones Unidas (ONU) ilustra esta ideología y expresa: “Todos los niños, niñas y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños y niñas. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes” (Lindqvist, p. 28). Se trata de un compromiso de los Estados, mar-

cado por la intención de desarrollar los accesos a la educación, en particular para aquellos educandos que pertenecen a grupos históricamente marginados y aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

Sin embargo, los diferentes acuerdos internacionales que se sucedieron, entre ellos la “Conferencia mundial sobre la educación especializada” en 1994 (llamada “Conferencia de Salamanca”) y el “Foro mundial de la Educación” en el año 2000 permitieron verificar la necesidad de realizar esfuerzos suplementarios para los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad. Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) instaura en 2003 el derecho a la educación inclusiva de niños con necesidades educativas especiales.

Vemos de qué forma estas reflexiones han ido labrando los diferentes procesos de lo que hoy conocemos como “inclusión educativa”. Ésta engloba el conjunto de prácticas que abren a los educandos considerados como vulnerables las posibilidades y las condiciones de una participación social óptima, siendo esta misma indisociable del reconocimiento del lugar que el alumno o alumna puede tomar lugar al interior del proceso educativo.

En adelante, la inclusión educativa se orienta en función de lineamientos internacionales de derechos humanos. De forma amplia, se generan a partir de una concepción y organización propia de los Estados socialdemócratas, favorables a la integración de todas las personas en una comunidad dada. Asimismo, se sostiene de investigaciones internacionales sobre el aprendizaje infantil y el desarrollo.

La evaluación de la situación de la educación a nivel mundial permite verificar la importancia de adoptar un modelo educativo centrado en el niño. Se trata de una perspectiva al interior de la educación llamada inclusiva, que ha ido ganando fuerza en los últimos veinte años. La extensión de la noción de “accesibilidad” supuso una etapa decisiva en este nuevo cambio de paradigma.

Circunscrita en un primer momento a la cuestión del espacio y la disposición de los lugares físicos pensados para las personas con discapacidades, la noción de “accesibilidad” evoluciona hacia aquella de “accesibilidad pedagógica” (Plaisance, 2013). Esta noción se presenta entonces como un vector de la evolución conceptual al interior del ámbito educativo, que ya no se limita a los educandos con discapacidades, sino que ubica un punto de inflexión en la pedagogía y se propone comprender las problemáticas ligadas a la particularidad de cada historia, así como los riesgos permanentes de ruptura en los que se encuentran los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Sagot y Bertrand (2008) proponen que la accesibilidad pedagógica corresponde a las prácticas y a los saberes profesionales que desarrollan los y las educadoras, apoyándose en recursos técnicos generales o específicos y que buscan promover respuestas pedagógicas adaptativas, susceptibles de reducir las limitaciones de unos y otros al interior mismo del aula de clase.

Sin embargo permanece la pregunta sobre cómo la accesibilidad pedagógica, en tanto que política transversal a todas las disciplinas de enseñanza, puede articularse con la didáctica en medios regulares. Cabe entonces reflexionar sobre el conjunto de condiciones que

permitan el acceso de los alumnos al conocimiento, sabiendo que pueden y deben generarse prácticas didácticas inclusivas en medios regulares. Sabemos que dichas prácticas responden a la construcción del sentido singular que cada docente es capaz de construir para y con un niño, niña o adolescente en situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, se otorga cada vez mayor importancia a la escuela inclusiva, en particular desde las políticas públicas. Desde esta perspectiva, en donde el Estado asume un rol particular de regulación y de gestión, la escuela inclusiva se presenta como una escuela regular, al mismo tiempo que una escuela adaptada a las necesidades de todos los niños y niñas que la frecuentan.

A pesar de la importancia política otorgada a la escuela inclusiva, resulta ser que su aplicación no se materializa suficientemente. Una de las explicaciones que permitirían entender esta dificultad de base es que, según Goncalves y Lessard (2013), se trata de un cambio de paradigma radical, tanto del punto de vista del posicionamiento de los docentes y de los diferentes actores de la comunidad educativa, como de la necesidad de servicios especializados que se asocia con ella.

Sin embargo, la escuela inclusiva se revela muy distante a esta idea. Las diferentes experticias en materia de discapacidad –medicina, psicología, docencia especializada, entre otras- deben ser compartidas. Existe entonces una necesidad de “horizontalización” de las relaciones entre profesionales, docentes, padres y madres y la comunidad (McMaster, 2015).

Este cambio pasa por una movilización de los actores de la comunidad educativa a una visión compartida de la escuela inclusiva (Berlach y Chambers, 2011). Una movilización de este orden es sin embargo difícil de obtener, a menos que exista un liderazgo lo suficientemente asertivo en este sentido. De ahí que muchos estudios en la materia señalen el rol clave de los directores y directoras de escuela.

Se trata entonces del desarrollo de una cultura de inclusión en todos los niveles de la sociedad. Este desplazamiento nos permite pasar de la impotencia del Estado o inclusive de la indiferencia social, a marcos de acción concretos que puedan multiplicarse en espacios sociales diversos, dentro y fuera de la escuela. Esto nos obliga entonces a enfatizar la importancia de llevar a cabo un análisis de los elementos de cada contexto. Asimismo, se revela indispensable atender a la calidad de la planificación y de la coordinación de acciones orientadas a la inclusión, puesto que se comprueba su influencia en la puesta en obra de las ideologías institucionales.

Extraer a los niños, niñas y al adolescente de la categoría de la marginalidad social constituye así un desafío que se debe renovar continuamente en lo cotidiano. Las prácticas educativas y terapéuticas deben servir a este fin, contrariamente a la tentativa histórica de ponerlas al servicio de la normalización, la evaluación y el formateo de niños, niñas y adolescentes considerados “diferentes”.

En este sentido, nuestra acción no es solamente terapéutica o educativa, sino política. Defendemos, cada uno de forma distinta, la singularidad de cada niño, niña y adolescente, haciendo prevalecer

la diferencia; aquello que en el ser humano resiste a la universalización.

Diremos entonces que la inclusión educativa no aspira al ideal de normalidad impuesto por el discurso social, sino que se centra en la experiencia de un sujeto que queda siempre por fuera del ideal de adaptación y de rendimiento que se deduce de dicho discurso. De este modo otorgamos a cada niño, niña y adolescente en situación de vulnerabilidad la posibilidad de crear sus propias formas de participación y de logro social.

En el fondo, la inclusión educativa supone la intervención horizontal de varios profesionales que, más allá de su calificación técnica y científica, participan conjuntamente en un contexto institucional. Cada uno se encuentra convocado únicamente por su propio deseo de trabajar con niños y niñas que han sido dejados atrás por un cierto sistema educativo, para ofrecerles una presencia acogedora y atenta.

Este esfuerzo colectivo por pensar la inclusión educativa significa una apuesta por que cada vez más niños y niñas en nuestro país participen de esta experiencia, y que cada vez más profesionales se animen a combatir prejuicios e ideales caducos. Tal es el propósito mismo de esta obra, proponer a quienes se acerquen a ella una reflexión entorno de un sistema educativo que no siempre garantiza la igualdad de oportunidades.

Como nosotros, muchos profesionales, académicos, padres de familia de niños y niñas con necesidades educativas especiales se

levantan para recomendar un abordaje inclusivo en la educación. Compartimos la misma ética que ellos reivindican: la que pone al sujeto y su singularidad en primer plano, y que propone inventar las condiciones para que cada niño, niña y adolescente se sienta acogido y respetado en su individualidad y en su diferencia.

Deseamos que esta obra se convierta en un punto de partida para una reflexión amplia en relación a la inclusión educativa, de manera que se puedan visibilizar la necesidad de inclusión de las diversidades sexo-genéricas, por procedencia u origen, entre otras formas de diversidad cuya inclusión plantea una serie de desafíos para el sistema educativo en su conjunto. Solamente a partir de estos esfuerzos podremos garantizar verdaderamente el acceso universal a la educación, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Referencias bibliográficas

Berlach, R., Chambers, D. (2011) Inclusivity Imperatives and the Australian National Curriculum. *The Educational Forum*. 75(1). p. 52-65. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.528550>

Cruz, R. (2018). Should we move from special education to inclusive education? Perspectives and possibilities of advance *Alteridad*, 13(2), 245-254. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Ebersold, S., Plaisance, E., Zander, C. (2018) Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar-CNESCO. Conferencia de comparaciones internacionales. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378>

Echeita Sarrionandía, G., Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, n° 12. p. 26-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

Eunice, L., Orodho, J. (2014) Effective Provision of Inclusive Education: Coping with Constraints in Public Secondary Schools in Rongo District, Migori County, Kenya. *Journal of Education and Practice*. 5(18). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/234635886.pdf>

Goncalves, G., Lessard, C. (2013) L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : Politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education*, 36(4). Recuperado de : <https://www.researchga>

te.net/publication/287063172_L'evolution_du_champ_de_l'adaptation_scolaire_au_Quebec_Politiques_savoir_legitimes_et_enjeux_actuels

Lindqvist, B. (1994). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. Organización de las Naciones Unidas. Nueva York. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>

McMaster, C. (2015) “Where is _____?”: Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schoolings*. 11(1). Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048091.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre. Un guide pour les enseignants*. París. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124394_fre

Pelletier, L., Thomazet, S. (2019). Présentation du dossier. *La Nouvelle Revue. Éducation et Société Inclusive*. 1(85). p. 13-18. Recuperado de : <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0013>

Plaisance, E. (2013) *L'inclusion comme théorie pratique*. *Revista Educação Especial*, 33 (63), p.1-23. Recuperado de: <https://doi.org/10.5902/1984686X55337>

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., Rousseau, N. (2011) La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Education et francophonie*, 39(2). p. 6-22. Recuperado de : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007725ar/>

Sagot, J., Bertrand, T. (2008) Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(43), p. 5-8. Recuperado de : <https://doi.org/10.3917/nras.043.0005>

Wormnaes, S., Crouzier, M. (2005) Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Reliance*, 2(16), pp. 75-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.3917/reli.016.0075>



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
SEK



ISBN-978-9942-808-27-1