

Discursos de inclusión, diferencia y normalización:  
El concepto de inclusión en la construcción de las personas con discapacidad  
Discourses of inclusion, difference and normalization:  
The concept of inclusion in the construction of people with disabilities

DOI: 10.61820/ALB.V3I5.1405

Fecha de recepción: 25 de diciembre de 2023

Fecha de aprobación: 16 de abril de 2024

Iván Patricio Ríos-Sangucho

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6953-1553](https://orcid.org/0000-0001-6953-1553)

### Resumen

El presente trabajo se inserta en el debate sobre inclusión educativa en el Ecuador durante el periodo 2013-2023. Bajo la mirada teórica de la pedagogía crítica, se hace un análisis del discurso sobre la definición del concepto de inclusión educativa presente en el acuerdo ministerial N° 0295-13. Se toman en cuenta documentos normativos, acuerdos e informes de instituciones técnicas y especializadas que trabajan sobre el tema de inclusión educativa en el país. Asimismo, se contextualiza, analiza y contrasta la definición de inclusión con algunos ejemplos expuestos en los informes elaborados por Unidad de Apoyo a la Inclusión UDAI, denominados DIAC (Documento Individual de Adaptaciones Curriculares) de una institución pública emblemática de la ciudad de Quito. Finalmente, se concluye que el concepto de inclusión educativa que aparece en la normativa legal y en los discursos de política pública muestra contradicciones que devienen en el desarrollo de nuevas tecnologías y formas de clasificación de las personas con discapacidad a partir de la imposición de una cultura dominante vista desde la no discapacidad.

**Palabras clave:** diversidad, inclusión educativa, personas con discapacidad, subjetividades

### Abstract

This paper is part of the debate on educational inclusion in Ecuador during the period 2013-2023. Under the theoretical perspective of critical pedagogy, a discourse analysis of the definition of the concept of educational inclusion present in the ministerial agreement No. 0295-13 is carried out. In addition, normative documents, agreements and reports of technical and specialized institutions working on the issue of educational inclusion in the country are taken into account. Likewise, the definition of inclusion is contextualized, analyzed and contrasted with some examples exposed in the reports elaborated by the Inclusion Support Unit UDAI, called DIAC (Individual Document of Curricular Adaptations) of an emblematic public institution in the city of Quito. Finally, it is concluded that the concept of educational inclusion that appears in legal regulations and in public policy discourses shows contradictions that result in the development of new technologies and forms of classification of persons with disabilities based on the imposition of a dominant culture seen from the perspective of non-disability.

**Keywords:** diversity, educational inclusion, persons with disabilities, subjectivities

*Unidad Educativa Fiscal 24 de Mayo - Quito, Ecuador // [ivan.rios@educacion.gob.ec](mailto:ivan.rios@educacion.gob.ec)*

## Introducción

La inclusión en educación ha sido considerada como un problema social, tanto por los Estados nacionales como por organismos a nivel mundial, regional y local (Dueñas, 2010). En este marco, la inclusión ha sido un tema de política pública recurrente en los discursos oficiales de los Estados nación en las últimas décadas del siglo pasado y en las primeras décadas de este nuevo milenio. El objetivo de estas políticas públicas, relacionadas a la inclusión han pretendido, por un lado, resignificar el concepto de personas con discapacidad como actores capaces de adecuarse e integrarse a las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y científicas de los Estados nación. Por otro lado, dichas políticas públicas han buscado resguardar y proteger a los individuos de la nación en su totalidad como parte de una “comunidad imaginada”; idea según la cual todos los miembros de una comunidad velan por los derechos políticos y sociales de quienes la conforman, independientemente de sus diferencias.

Comunidad política imaginada como inherente limitada y soberana. Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. (Anderson, 1993, p. 23)

El Ecuador, como comunidad imaginada, tiene un marco de referencia legal extenso sobre inclusión en educación a partir del 2008. En este sentido, se entiende a la inclusión educativa a partir de principios de equidad, cooperación y solidaridad, entre otros (Constitución de La República del Ecuador, 2008), su propósito es asegurar, entre otras cosas, el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad. Este concepto de inclusión que se interpreta desde un enfoque socio cultural, como lo mencionan Blanco (2006) y Skliar (2010), implica el respeto a las diferencias. Por lo tanto, dicha concepción invita a pensar en una escuela en la cual todos y todas deben educarse juntos y en igualdad de oportunidades, es decir, en comunión (Rubio-Aguilar, 2017).

Pese a lo anterior, según McLaren (2005), estos discursos y prácticas discursivas tienen como objetivo modelar las formas de comprender el mundo. Esta construcción de subjetividades que parte del lenguaje como instrumento que crea las diversas realidades sociales ha presentado a las personas con discapacidad como sujetos incompletos que, fuera del sistema hegemónico impuesto por los límites de esta comunidad imaginada, se presentan como seres ahistóricos.

De esta forma, en el espacio educativo, el currículo, entendido como aquel plan de vida que posibilita a los estudiantes oportunidades equitativas de aprendizajes en conjunto (Giroux, 1990), representa en la actualidad, más bien, un instrumento de reproducción de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 2009). En esta, a través del discurso y el lenguaje, se construyen subjetividades bajo relaciones de poder en las cuales se invisibilizan y naturalizan el privilegio de ciertos grupos, ya sea por cuestiones de raza, género, clase o simplemente por proteger y resguardar el estatus quo de un grupo hegemónico dentro del ámbito social (Giroux, 1990; McLaren, 2005).

Es por todos conocido que la escuela ha estado atravesada por relaciones asimétricas de poder basadas en raza, clase o género. El objetivo ha sido reproducir la cultura de las élites mediante la construcción de subjetividades que permean el ser “escolar”. Esta reproducción de la cultura dominante se ha sostenido bajo imperativos reformistas y de mercado, enmarcados en discursos que propenden la excelencia académica. Sin embargo, dichas prácticas

reproductoras han privilegiado ciertos conocimientos que legitiman la segregación de ciertos grupos de personas en pro del bienestar social (McLaren, 2005).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo cotejar el concepto de inclusión presente en la normativa referente a la atención de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales<sup>1</sup> (NEE) presentado en el acuerdo ministerial N° 0295-13 con el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC) a partir de la mirada de la pedagogía crítica, misma que será el instrumento teórico que guíe dicha lectura. Así pues, para cumplir con dicho objetivo se procedió con la construcción de un corpus.

Las consideraciones metodológicas para el análisis y sistematización del corpus se establecieron a partir de dos criterios: temático y temporal. En el primero, se enmarcaron los documentos que hacían énfasis en el concepto de educación inclusiva. En el segundo, se consideraron los acuerdos ministeriales, documentos legales y cinco DIAC emitidos por el Ministerio de Educación del Ecuador durante el periodo 2013-2023.

1 El término "Especiales", nominación que se utiliza para identificar a los estudiantes que están por fuera de los parámetros de aprendizaje regular, en la actualidad ha sido cambiado por "Específicas", a partir de la reforma a la Ley de Educación Intercultural sucedida en el 2021, sin embargo, su connotación sigue siendo la misma, clasificar a los estudiantes según parámetros médico psicométricos. Por tal motivo, se utilizan las siglas NEE que son las abreviaturas utilizadas por la UNESCO y que aparecen en los distintos acuerdos internacionales, tales como la declaración de Salamanca o el informe Warnock. Ya que por inclusión no se comprende un cambio de términos sino de sentires.

Tabla 1. Documentos de análisis 2013-2023

Autor/ Institución	Documentos	Criterio temporal	Criterio temático
MinEduc	ACUERDO_295-13	2013a	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Consideraciones sobre las personas con discapacidad</li> <li>■ Art. 3.- Definición.- Educación Especializada</li> <li>■ Art. 11.- Concepto.- Educación Inclusiva</li> <li>■ Art. 20.- Definición.- La Unidad de Apoyo a la Inclusión -UDAI</li> </ul>
MinEduc	Guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva	2013b	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Definición.- Adaptaciones curriculares</li> <li>■ Adaptaciones curriculares según grado de afectación</li> </ul>
MinEduc	ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A	2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Definición.- Adaptaciones curriculares</li> <li>■ Definición.- Servicio educativo especializado</li> </ul>
UDAI	Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)	2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conclusiones</li> <li>■ Recomendaciones Generales</li> <li>■ Estrategias pedagógicas en el aula</li> <li>■ Estrategias para la evaluación de aprendizajes</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

El estudio tiene un enfoque cualitativo, fundamentado en la revisión de la literatura. La perspectiva metodológica es el análisis crítico del discurso que comprende al lenguaje como un instrumento que estructura, reproduce y transforma la cultura y la sociedad a partir de relaciones de poder que subyacen en los discursos (Vich y Zavala, 2004).

Finalmente, la investigación está dividida en tres momentos. Primero, se hace una aproximación al concepto de inclusión. Segundo, se analiza la definición del concepto de educación inclusiva en el acuerdo N° 0295-13. Tercero, se compara la definición de inclusión educativa con el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares.

### Aproximación al concepto de inclusión

Etimológicamente, la palabra inclusión proviene de los verbos latinos *includo*, que significa encerrar o insertar, y *excludo*, encerrar afuera; ambos términos van de la mano porque para entender la inclusión, primero debemos entender que existe su antítesis, la exclusión, es decir, la relación entre lo que está dentro y lo que está por fuera del centro hegemónico. De esta manera, la exclusión se relaciona al concepto marginalidad, que entraña una valoración negativa, de denuncia de la injusticia, y que es acompañada con la idea de carencia, extrañamiento y rechazo social. Es un proceso que no se considera natural, sino producto de la intervención intencional de quienes lo generan. Por lo tanto, si hay sujetos víctimas de marginación, hay sujetos responsables causantes de esta (de Camilloni, 2008).

La exclusión es un concepto “multidimensional” que se diferencia del término pobreza porque su alcance es mayor y se puede entender como la imposibilidad que tienen las personas de gozar derechos sociales y, por consecuencia, de sentirse relegadas y estigmatizadas (Leloir 1974, como se citó en de Camilloni, 2008). Aunque este fenómeno se piensa como natural, tiene un origen social y cultural que genera en el individuo una incapacidad de integrarse a la sociedad debido al predominio de sistemas de dominación estructurantes y estructurados (Maira, 2016).

La exclusión es un efecto muchas veces de sistemas y estructuras que rigen la realidad social y, en particular, la relación educativa. No obstante, es justo ahí, cuando se advierte de la existencia de dichos procesos excluyentes, donde los Estados nación tienen la obligación de generar políticas que tiendan a la inclusión de las personas sociales e históricamente marginadas y excluidas.

La inclusión implica respeto a las diferencias y a la identidad de las personas; a partir de esta concepción todos y todas deben educarse juntos y en igualdad de oportunidades (Blanco, como se citó en Rubio-Aguilar, 2017). Según Amartya Sen (2000), la inclusión es una experiencia social compartida que requiere de la participación generalizada de toda la sociedad, en la cual las personas son consideradas como iguales, libres de intimidación y de necesidades acuciantes, capaces de alcanzar el desarrollo y bienestar humano que va más allá de la obtención de bienes materiales.

González y Velásquez-Restrepo (2016) señalan que la inclusión:

es una perspectiva discursiva que toma cada vez mayor fuerza en el mundo, exhibiéndose como la posibilidad de construir una sociedad en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, suprimiendo de las dinámicas sociales todo tipo de discriminación. (p. 494)

Además, la inclusión es una forma de sentir y valorar que tiene que ver más con las creencias, ya que no es una estrategia para solucionar problemas puntuales, es decir, no ayuda a encajar a las personas en los sistemas y estructuras existentes, sino todo lo contrario, busca cuestionar dichos sistemas y estructuras homogeneizadoras para alcanzar un mundo mejor (García y Fernández, 2005).

Históricamente, la inclusión en educación ha transitado por la construcción de categorías que van de la discapacidad a las necesidades educativas especiales y, en la actualidad, necesidades educativas específicas. Casado y Egea (2000) señalan que el ser humano tiene la necesidad de etiquetar las cosas, objetos, ideas y, por supuesto, sujetos. En este sentido, desde una perspectiva social, la discapacidad es una construcción social, es decir, no es consecuencia de una deficiencia, sino de barreras sociales en la interacción interpersonal e interinstitucional que ofrece el medio social y que determina la capacidad y posibilidad de brindar igualdad de oportunidades de todos y todas las personas en cualquier ámbito de la vida (García y Fernández, 2005).

En cualquier caso, la inclusión ha sido un elemento importante para los Estados nación y el desarrollo de políticas públicas que reivindiquen al sujeto, a la persona, como un actor capaz de adecuarse, integrarse e incluirse a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales propias de las poblaciones en momentos y contextos históricos determinados. No obstante, en el caso latinoamericano, dichas políticas públicas devienen como efecto de los procesos de modernización de los Estados nacionales a partir del segundo periodo del siglo XX (Martínez-Boom, 2020).

Sólo para ilustrar esta dinámica modernizadora, se puede observar la escuela expansiva de mediados del siglo XX, cuyos pilares se entretrejieron a partir del acceso, la masificación y la universalización de la educación de las personas social e históricamente excluidas, fundamentada en la aplicación de reformas educativas de corte neoliberal, encaminadas al desarrollo del ser humano y orientadas al mejoramiento de la calidad educativa en un contexto dominado por el libre mercado (Martínez-Boom, 2004; Tedesco, 2010). El tope máximo se dio en las últimas décadas del siglo XX a partir del despliegue de políticas públicas enfocadas en el progreso económico de los Estados nacionales emergentes, enmarcadas y delimitadas por un modelo de educación industrial de corte fordista que respondía más a intereses capitalistas que al desarrollo de las personas (Tedesco, 2010; Ossenbach, 2010).

En este contexto, es notorio identificar qué intereses económicos y de mercado subyacen en los discursos de la política pública. Las reformas educativas, como parte sustancial de estas denominadas políticas educativas, fueron estrategias encaminadas a tratar problemas relacionados con la adaptación, integración e inclusión de niños, niñas y adolescentes que no se encontraban dentro de los estándares de normalidad planteados por la hegemonía de los Estados más desarrollados del mundo. Un ejemplo de esto es el informe Warnock de 1978, donde, en el apartado de sugerencias conceptuales, se menciona “Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario” (Warnock y Aguilar, 1985, p. 2).

Para Escudero y Martínez (2011) la realidad respecto a los procesos de inclusión, teorías y políticas públicas muestra graves fracturas entre los objetivos, políticas y prácticas que subyacen en una falta de claridad en lo que es la inclusión. Siguen existiendo barreras estructurales y culturales que dificultan proponer acciones encaminadas a verdaderas prácticas inclusivas.

En el Ecuador, por ejemplo, la normativa legal tiene un marco de referencia epistemológico bien definido que se fundamenta en principios de equidad, cooperación y solidaridad

(Constitución de La República del Ecuador, 2008) que aseguran el derecho a la educación de todos los estudiantes, poniendo énfasis en los grupos de atención prioritaria y con mayor riesgo de ser excluidos, y cuya finalidad, en palabras del Estado ecuatoriano, es la transformación del sistema educativo, específicamente, de sus prácticas. No obstante, existe una disociación entre lo que se dice y lo que se hace, entre la teoría y la práctica, entre la retórica y la realidad.

En este contexto, el siguiente estudio busca, primero, desde una perspectiva interpretativa crítica, “reconfigurar las relaciones de poder tecno capitalistas que habilitan nuevas formas de entender la inclusión y la exclusión” (de Camilloni, 2008, p. 353), ya que se encuentran enquistados en los marcos normativos, acuerdos, informes, entre otros documentos que rigen y regulan el sistema educativo ecuatoriano y, segundo, pretende ser un aporte para entablar diálogos multidireccionales que inviten a la comunidad educativa a replantear dichos discursos que entretejen procesos de discriminación de los grupos de personas social e históricamente excluidas.

### La construcción del concepto de inclusión en la política educativa

El concepto de educación inclusiva en el marco legal ecuatoriano es producto de una serie de informes, acuerdos y declaraciones realizadas en varios organismos internacionales<sup>2</sup> a partir de mediados de la década de los setenta, hasta que apareció la reforma curricular consensuada de 1996 en un clima de reivindicación de derechos de grupos subalternos (minorías étnicas). Posteriormente, en el año 2008 la educación se establece como derecho para todos reconocido en varios artículos, convirtiéndose en un tema recurrente en los discursos de políticas públicas y, específicamente, de políticas educativas.

A partir del año 2010, el Ministerio de Educación presenta un modelo de proyecto de educación inclusiva para las instituciones educativas del país y en el 2013 se suscribe el acuerdo 0295-13 expedido el 15 de agosto, en el cual se visualiza la importancia de la educación inclusiva en cuatro capítulos, dando como resultado, por lo menos en el discurso, un giro inclusivo, cuyo péndulo va de la integración escolar a la educación inclusiva (Ríos-Sangucho, 2020). Es preciso señalar que dicho acuerdo se encuentra en vigencia hasta la actualidad. Igualmente, es la normativa que rige la educación en el país. Finalmente, es aquí donde el Estado ecuatoriano inserta el concepto de inclusión en el sistema educativo de la siguiente manera:

#### Texto de análisis N° 1

**Art. 11.- Concepto.-** La educación inclusiva se define como *el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes* a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación. *La educación inclusiva se sostiene en los principios constitucionales legales nacionales y en diferentes instrumentos internacionales referentes a su promoción.*

*La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructura y estrategias con una visión común y la convicción que educar con calidad a todos los niños, niñas y adolescentes del rango de edad apropiada, es responsabilidad de los establecimientos de educación escolarizada ordinaria a nivel nacional en todos sus niveles y modalidades.* (Ministerio de educación [MinEduc], 2013a, p. 6)

2 El Informe Warnock (1978), La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje - Jomtien, Tailandia - 1990, La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad - Salamanca, España, 1994 y El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, entre otros.

Esta definición, tomada del Ministerio de Educación del Ecuador, tiene dos características que fundamentan la retórica inclusiva. Se entiende la educación inclusiva como proceso y como principio único y determinante. Como proceso, busca la homogeneización de la diversidad al desconocer a la escuela como un espacio de lucha y de conflicto, pues, como se evidencia en el mismo documento, en el capítulo II, se habla de un tipo específico de necesidades educativas y ya no de la totalidad, como en el fragmento que dice: “identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes”.

Como se verá en el texto de análisis N°2, la diversidad de la que trata la definición de educación inclusiva queda relegada a un tipo de sujeto, las personas con discapacidad. Aquí el discurso hegemónico dota de cierta característica a las así llamadas personas con discapacidad o estudiantes (NEE) y reconoce a estos grupos como excluidos, al crear una educación especializada dentro de la educación formal regular, como se muestra en el siguiente texto:

**Texto de análisis N° 2**

**Capítulo II EDUCACION ESPECIALIZADA**

**Art. 3.- Definición.-** Entiéndase por educación especializada a aquella que brinda atención educativa a niños, niñas y/o adolescentes con discapacidad sensorial (visual o auditiva o visual-auditiva), motora, intelectual autismo o multidiscapacidad. *La educación especializada propenderá a la promoción e inclusión de quienes puedan acceder a instituciones de educación ordinaria.* (MinEdu, 2013a, p. 4)

En este sentido, la discursiva inclusiva presente en el acápite denominado educación especializada muestra una clara dicotomía entre lo normal (educación ordinaria) y lo anormal (educación especializada), pues yuxtapone de manera implícita a unos estudiantes como normales sobre otros considerados como anormales, ya que estos últimos, según la línea argumentativa del Estado basada en la promoción e inclusión, deben ser insertados en el sistema educativo hegemónico de forma obligatoria. Esto difumina la idea de una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes presente en el Art. 11, y elimina cualquier posibilidad de promover espacios y procesos de agenciamiento individual o colectivo. Como bien lo señala McLaren (1998), los espacios instruccionales no son otra cosa más que arenas culturales, en los cuales el sistema hegemónico imperante clasifica a las personas y luego dota a ciertos sujetos de agencia, como se ve en el siguiente texto.

**Texto de análisis N° 3**

**Que.-** *la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad determina en su artículo 24 el derecho a la educación de las personas con discapacidad sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades en un sistema educativo inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida con miras a: a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y, c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.* (MinEdu, 2013a, p. 5)

En efecto, esta definición de inclusión que aparece como neutral en el acuerdo 0295-13, Art.11, porque está avalada por criterios y parámetros médico-psicométricos provenientes de las ciencias empíricas, encubre contradicciones que se evidencian en su aplicación. Como se mencionó en párrafos anteriores, los principios que cimentan el concepto de inclusión son

igualdad de derechos, participación y prácticas inclusivas. Sin embargo, por un lado, estos principios que también están en el Art. 24 del documento de la Comisión Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y que se encuentran en el acuerdo 0295-13 (Texto de análisis N°3) muestran una disociación discursiva entre la definición del concepto y las prácticas inclusivas.

En los literales “a” y “b” del Art. 24 que aparecen en el apartado consideraciones del acuerdo 0295-13, no se toma en cuenta la diversidad, ya que a las personas con discapacidad se las presenta, como posible potencial humano (recursos humanos) a partir de una sobre-explotación cualitativa de sus habilidades y alejados de toda dignidad. Como bien lo señala McLaren (1998), el sistema educativo tiene como propósito clasificar a los estudiantes por género, raza o clase. En este caso en particular, su exclusión es por clase, porque la intención de su inserción —inclusión— es formar parte del sistema hegemónico al ser condicionados como potenciales seres humanos.

### La construcción de personas con discapacidades como potencial humano

En el párrafo dos de la definición de educación inclusiva se presentan las estrategias pedagógicas que permitirán la inclusión de las personas con discapacidad. El texto dice lo siguiente: “La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructura y estrategias con una visión común y la convicción que educar con calidad” (MinEduc, 2013a, p. 5). En este apartado, los cambios y modificaciones se refieren a las denominadas adaptaciones curriculares que aparecen en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC).

Este documento emitido por la Unidad de Apoyo a la Inclusión, institución creada con el fin de insertar en el sistema educativo a las personas con discapacidades (Texto de análisis N°4), presenta informes psicopedagógicos a las instituciones educativas para que se tomen en cuenta los niveles de adaptación que el o los docentes deben hacer en sus planificaciones. Desde su elaboración y posterior presentación cumplen con un rol, clasificar a las personas con discapacidad de las que no tienen discapacidades.

#### Texto de análisis 4

##### Capítulo IV LA UNIDAD DE APOYO A LA INCLUSION (UDAI) Art. 20.- Definición.-

La Unidad de Apoyo a la Inclusión —UDAI— *es un servicio educativo especializado y técnicamente implementado para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de la evaluación, asesoramiento, ubicación e intervención psicopedagógica* en los diversos programas y servicios educativos, en todas las modalidades de atención (a distancia, semi presencial, diurna, nocturna) y en todos los niveles del sistema educativo (inicial, básica y bachillerato de las instituciones fiscales), *La misión de la UDAI será facilitar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, y que no necesiten la atención de una institución de educación especializada Organizativa*, financiera y administrativamente la UDAI será atendida y rendirá cuentas directamente ante la correspondiente Dirección Distrital de educación. (MinEduc, 2013a, p. 9).

El DIAC es un instrumento técnico especializado que clasifica a las personas con discapacidad. La característica de este documento es que, al ser un informe técnico, aparenta ser neutral. Como se menciona en el capítulo IV, Art. 24, literal c, su fin es que los docentes accedan “al conocimiento, comprensión y correcta aplicación de los principios, técnicas y procedimientos



para brindar la atención de calidad y calidez a cada estudiante” (MinEduc, 2013a, p. 10). La estructura del informe está constituida por 18 elementos, sin embargo, para los fines de la investigación, se tomaron en cuenta los siguientes elementos: 11. Identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular, 12. Adaptaciones de acceso al currículo, 13. Intervención de profesionales especializados sean internos o externos, 14. Adaptación curricular (grado 1, 2, 3).

En este sentido, la adaptación curricular es un elemento fundamental para el desarrollo del Documento Individual de Adaptaciones Curriculares y deviene de una serie de antecedentes que van desde un análisis del contexto familiar, escolar y psicopedagógico hasta recomendaciones y conclusiones finales. Lo anterior da como resultado la clasificación de los estudiantes según su grado o nivel socio, psico-médico de la siguiente manera:

Tabla 2. Tipos de adaptación

Niveles de concreción	Definiciones
<b>Grado 1</b>	De acceso al currículo, son modificaciones en el espacio, recursos o materiales, infraestructura, tiempo que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea.
<b>Grado 2</b>	Significativas, son adaptaciones a la metodología y evaluación; sin embargo, los objetivos educativos y destrezas con criterios de desempeño son los mismos para todos los estudiantes.
<b>Grado 3</b>	Significativas, cubren las dos primeras, pero hacen énfasis en los objetivos educativos y las destrezas con criterio de desempeño, es decir, su prioridad son los contenidos.

**Nota:** Esta tabla muestra el desarrollo progresivo del tipo de adaptación que se aplica a los Estudiantes con NEE según su nivel de concreción, misma que se justifica a partir de aspectos médico-psicométricos provenientes de las ciencias empíricas. Tomado del Ministerio de Educación (2013b). Guía de trabajo

Desde la mirada del Ministerio de Educación, dicha clasificación permite que la adaptación curricular se ejecute “correctamente”. El grado 3 al cual se refiere este estudio implica características propias de las personas con discapacidades o estudiantes con NEE. Estas personas necesitan “Apoyo Psicoterapéutico para trabajar problemas emocionales”, “Refuerzo pedagógico en las materias con mayor dificultad”<sup>3</sup>, entre otras sugerencias planteadas por la UDAI.

No obstante, las adaptaciones curriculares, entendidas como aquellas:

modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (MinEduc, 2023, pp. 6-7)

Estas son aplicadas de manera homogénea a todos los estudiantes con NEE<sup>4</sup>, dando como resultado el desarrollo de nuevas tecnologías y formas de clasificación de las personas con discapacidad, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**3** Tomado de las recomendaciones realizadas en los informes emitidos por la UDAI, numeral 12, acápite recomendaciones, sin embargo, varían según él o la estudiante y el grado de adaptación.

**4** Tomado textualmente de DIAC, cabe señalar que estas adaptaciones son homogéneas en todos los informes. Véase detalladamente en Ríos-Sangucho, Iván (2020). El concepto de inclusión en políticas educativas en el Ecuador en el periodo 1996-2016.

Tabla 3. Propuestas de Adaptaciones Curriculares formuladas por la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión<sup>5</sup>

Caso	Conclusiones	Recomendaciones	Estrategias para la evaluación de aprendizajes	Estrategias pedagógicas en el aula
1	Discapacidad intelectual 61%, con retraso mental leve. Inmadurez en cuanto a las relaciones sociales. Funciona adecuadamente en el cuidado personal.	Adaptación grado 3 Considerar Epilepsia en Cultura Física. Padres deben asistir para seguimiento. Terapia psicopedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajos (teórico-prácticos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Adaptación curricular</li> <li>• Apoyo emocional</li> <li>• Utilización de tecnologías</li> <li>• Dosificación</li> <li>• Motivación</li> <li>• Hábitos de estudio según áreas de Intereses.</li> </ul>
3	Discapacidad intelectual 68 %. Inestabilidad emocional, dificultades sociales. Dificultades en lectura y escritura.	Adaptación grado 3 Reconocimiento de esfuerzos de la estudiante. Apoyo emocional. Padres deben asistir para seguimiento. Terapia psicopedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas gráficas.</li> <li>• Ejercicios (deberes, tareas dirigidas).</li> <li>• Pruebas (escritas y orales, de Evaluación diferenciada, opción múltiple).</li> </ul>	
4	Discapacidad intelectual 45%. Dificultad en lectoescritura y cálculo. Diagnóstico de TDAH.	Adaptación grado 3 Considerar Estrabismo en Cultura Física. Padres deben asistir para seguimiento. Terapia psicopedagógica. Terapia familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brindar instrucciones claras.</li> <li>• Diseñar y aplicar la evaluación individual.</li> <li>• Brindar apoyo oportuno.</li> </ul>	
2	Dificultades cognitivas afectan aprendizaje, conflictos en relaciones. Conflictos en relaciones familiares y desvalorización emocional. Estudiante con NEE asociadas a discapacidad.	Adaptación grado 3 Padres deben asistir para seguimiento. Apoyo psicopedagógico. Terapia familiar. Gestión de carné de discapacidad.		
5	Discapacidad intelectual 30%, perfil cognitivo inferior. Problemas en escritura y cálculo.	Adaptación grado 3 Padres deben asistir para seguimiento y control de tareas. Terapia psicopedagógica. Terapia familiar.		

5 Según datos del Ministerio de Educación hasta el 2022, la cobertura de estudiantes con NEE al sistema educativo fue de 9,822 en Educación Especializada y 35.756 en el Educación Ordinario, distribuidos en instituciones de tipo Fiscal, Municipal, Fisco-municipal y Privada. De estos, 8,223 estudiantes se encuentran en Educación Especializada y 27, 939 se encuentran en Educación Ordinaria de tipo pública o fiscal.

Nota: En la siguiente tabla se evidencian los procesos de homogeneización, adaptación y normalización presentes en los DIAC. La tabla está construida a partir de los informes psicopedagógicos presentados por profesionales de la UDAI de cinco casos de estudiantes de bachillerato de entre 17 y 18 años de edad de una institución educativa de la ciudad de Quito en el periodo 2023-2024.

Como menciona Ramírez (2008), uno de los elementos fundamentales de la escuela es situar al sujeto como un ser histórico capaz de actuar como agente y considerar que todo proceso educativo se encuentra inclinado en una balanza que privilegia los intereses planteados por una cultura dominante. Bajo este criterio, lo descrito en la tabla y en párrafos anteriores presenta un sinnúmero de elementos que permiten demostrar que el objetivo de la educación inclusiva es la construcción de una subjetividad acorde al sistema hegemónico imperante.

Las personas con discapacidad se presentan como seres incapaces de ejercer un agenciamiento que les permita mostrarse como seres diferentes dentro de la diversidad. Todo lo contrario, el sistema, a través de sus instituciones técnicas y especializadas, muestra seres incompletos que deben ser capaces de insertarse en las dinámicas sociales, políticas, culturales, económicas y científicas a partir de su inserción en la escolarización; seres que, por su denominación, pasarán a formar parte de una educación funcional y, por lo tanto, potenciales recursos humanos para una comunidad que solamente en la retórica, plantea políticas encaminadas a la inclusión.

### Consideraciones finales

A manera de conclusión, el estudio realizado da elementos necesarios para demostrar que el concepto de inclusión educativa que aparece en la normativa legal y en los discursos de política pública está lejos de cumplirse en la práctica educativa. Primero, porque la definición del concepto de inclusión tiene contradicciones que se hacen presentes en lo que se entiende por diversidad, ya que dicha comprensión sitúa a lo extraño, a lo diferente, a lo otro, por fuera de las fronteras de la normalidad mediante la incorporación de ciertas marcas esenciales para su adaptación al sistema escolar imperante. Esto da como resultado el desarrollo de nuevas tecnologías y formas de clasificación de las personas con discapacidad a partir de la imposición de una cultura dominante vista desde la no discapacidad. Segundo, porque en la práctica los principios que fundamentan este concepto de inclusión son yuxtapuestos por acciones que tienen como objetivo la “formación” de sujetos funcionales al sistema hegemónico imperante, carentes de agencia y tomados como potenciales recursos humanos.

En fin, se espera que este estudio sea un aporte que aúpe nuevas formas de comprender y analizar el problema de la educación inclusiva en el Ecuador. Debate que, luego de los eventos suscitados a partir de la pandemia del Covid-19, ha quedado relegado a un segundo plano.

### Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión de los nacionalismos*. Fondo de cultura económica.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 7-34.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los Herederos. Sociología y política*. Siglo XXI.
- Casado D. y Egea, C. (2000). *Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad*. España: Instituto interamericano del niño (OEA).
- Constitución de La República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449, 20 de Octubre.

- De Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 1–12. <https://goo.su/JEOrb>
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), pp. 358–66. <https://lc.cx/7TRHo5>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55, 85–105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- García, A. y Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de La Salud*, 3(2), pp. 235–246. <https://www.re-dalyc.org/pdf/562/56230213.pdf>
- Giroux, H. (1990). "Repensado el Lenguaje de Instrucción" en *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ediciones Paidós. pp. 41–50
- González, H. y Velásquez-Restrepo, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *Realizations of the regulatory discourse on educational inclusion in Colombia*, pp. 1657–8031. <https://goo.su/DsPskjK>
- Maira, M. (2016). El discurso de la inclusión educativa como tecnología de poder: entre la mercantilización de la educación y los derechos sociales. *Question/Cuestión*, 1(52), pp. 352–366. [https://lc.cx/PE\\_fwP](https://lc.cx/PE_fwP)
- Martínez-Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modelos de modernización en América Latina. *Scientia Marina*, 69(1), pp. 1–11. <https://goo.su/Cz1MSc4>
- Martínez-Boom, A. (2020). ¿Para qué nos educamos hoy? *Escolarización y Educapital*. En *Genealogía de la Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/258x9>
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo sapiens.
- McLaren, P. (2005). Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación en *La Vida en las Escuelas*, pp. 253–262, Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación. (2013a). ACUERDO\_295-13.pdf. <https://goo.su/z2OZH01>
- Ministerio de Educación. (2013b). Guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva. *Ministerio de Educación*. <https://n9.cl/eorw>
- Ministerio de Educación. (2023). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A. <https://n9.cl/w4aod>
- Ossenbach, G. (2010). —Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XXI. *Docencia*, (40), pp 22–31.
- Ramírez, R. (2008) La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, pp. 108–119. <https://lc.cx/vqJNly>
- Ríos-Sangucho, I. P. (2020). *El concepto de inclusión en políticas educativas en el Ecuador en el periodo 1996-2016*. Tesis (Maestría en Investigación en Educación). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. <http://hdl.handle.net/10644/7462>
- Rubio-Aguilar, V. (2017). Inclusion of People with Disabilities in Higher Education from a Social Responsibility Approach, within a Discourse Transitions Context related to the Integration/Inclusion Binomio. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), pp. 199–216. <https://goo.su/Py3MZkl>

Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad*. Editorial Planeta.

Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad* 47(1), pp. 153–64. <https://goo.su/PUzmHEd>

Tedesco, J. C. 2010. —Educación y sociedad en América Latinal. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), pp. 27–46. <https://goo.su/AgXS>

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Norma Editorial.

Warnock y Aguilar, L. (1985). El informe Warnock, *Cuadernos de Pedagogía* 80(6). <https://goo.su/B1bI>