



Recibido: Sep. 20, 2019
 Revisado: Nov. 27, 2019;
 Dic. 15, 2019

Aceptado: Ene. 15, 2020
 Publicado: Ene. 29, 2020

LINKS BETWEEN SOCIOCONSTRUCTIVISM AND THE
 CURRICULUM OF THE HELEN KELLER NATIONAL
 CENTER FOR EDUCATION IN COSTA RICA



VINCULACIONES ENTRE EL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO Y EL PLAN DE ESTUDIOS DEL CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN HELEN KELLER DE COSTA RICA

Raudin Esteban Meléndez-Rojas

Universidad de Costa Rica

raudincr@gmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-0907>

San José, Costa Rica

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica. Magister Scientiae en Administración Pública. Licenciado, Bachiller y Diplomado en Administración Pública. Licenciado en Administración de Empresas, con énfasis en Contaduría. Contador Público Autorizado. Profesor Asociado de la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica. Profesor de grado y posgrado a nivel nacional e internacional. Auditor Interno en la Municipalidad de Montes de Oca (San José, Costa Rica).

Resumen

Los procesos de enseñanza y aprendizaje a menudo son influenciados por los cambios sociales, impulsando nuevas propuestas teóricas en educación y nuevas estrategias pedagógicas que conllevan a un rediseño de los planes de estudio. El socio-constructivismo se ha convertido en un referente de estas nuevas propuestas teóricas y estrategias de aprendizaje. Enfoques relacionados con el socio-constructivismo, como la educación transformadora, la etnometodología y el enfoque de las capacidades contienen planteamientos educativos que son tomados en cuenta en el diseño de nuevos planes curriculares. En este sentido, el plan de estudio del Centro Nacional de Educación Helen Keller de Costa Rica (CNEHK), que atiende a personas con discapacidad visual y sordoceguera, está diseñado conforme a lineamientos relacionados con el socio-constructivismo y los enfoques educativos mencionados que están asociados al mismo. El propósito de este ensayo es, en primer lugar, describir los aspectos generales del socio-constructivismo y su propuesta en materia educativa, con énfasis en los enfoques de la educación transformadora, la etnometodología y el enfoque de las capacidades. En segundo lugar, el ensayo se propone establecer las vinculaciones del socio-constructivismo y los enfoques aludidos con el plan de estudio del CNEHK de Costa Rica. El trabajo es de carácter documental y se apoya en la hermenéutica crítica como técnica de análisis. Se concluye que el referido plan de estudio está orientado a la educación socializadora, transformadora, basada en valores humanistas de justicia social, en el pensamiento crítico y en la participación comunitaria.

Palabras Clave: educación especial, socio-constructivismo, plan de estudios, Centro Nacional de Educación Helen Keller.

ABSTRACT

Teaching and learning processes are often influenced by social changes, driving new theoretical proposals in education and new pedagogical strategies that lead to a redesign of study plans. Socioconstructivism has become a benchmark for these new theoretical proposals and learning strategies. Approaches related to socioconstructivism, such as transformative education, ethnomethodology and the skills approach contain educational approaches that are taken into account in the design of new curricular plans. In this sense, the study plan of the Hellen Keller National Center for Education of Costa Rica (HKNCE), which cares for people with visual disabilities and deafblindness, is designed according to guidelines related to socio-constructivism and the educational approaches mentioned that are associated with same. The purpose of this essay is, first of all, to describe the general aspects of socio-constructivism and its proposal in educational matters, with an emphasis on transformative education approaches, ethnomethodology and the capabilities approach. Secondly, the essay aims to establish the links between socioconstructivism and the aforementioned approaches with the HKNCE study plan in Costa Rica. The work is documentary in nature and relies on critical hermeneutics as an analysis technique. It is concluded that the aforesaid study plan is oriented towards socializing, transformative education, based on humanistic values of social justice, critical thinking and community participation.

Keywords: special education, socioconstructivism, curriculum, Helen Keller National Center for Education.

Introducción

La historia de la educación, su evolución y desarrollo, tanto en el plano teórico como en el práctico, está plagada de periodos críticos en los cuales se hizo evidente que las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o reformas (Bauman, 2012, p. 19). En este sentido, la educación actual se desarrolla dentro del entorno de modelos, estrategias y recursos tecnológicos marcados por una dinámica social en constante cambio, bajo el influjo inevitable del fenómeno de la globalización

En la esfera educativa el proceso globalizador impone exigencias tales como: uso de las tecnologías, orientación a los avances científicos, énfasis en la sociedad del conocimiento, virtualidad como lugar para la movilización de los saberes, importancia de las competencias, entre otras (Avendaño Castro y Guacaneme Pineda, 2016, pp. 192 y 199). Por ello, es constante la búsqueda de estrategias educativas adaptadas a esos cambios. Partiendo de ese principio, la educación es el vehículo de retroalimentación entre la enseñanza y el aprendizaje basada en nuevos constructos y en los cambios sociales.

No obstante, Bauman (2012) constata que, si bien en el pasado la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias, en el presente la situación es muy distinta, pues en ningún otro punto de inflexión de la historia los educadores debieron afrontar un desafío comparable al de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la condición postmoderna, en la cual, casi ninguna estructura conserva su forma por el tiempo suficiente como para garantizar su validez absoluta ni para mantener su vigencia a largo plazo (Ruiz Román, 2010, p. 185).

En este contexto, cualquier filosofía y praxis educativa se desarrolla dentro de un entorno complejo y cambiante que, como lo expresa Morin (1999), plantea para las ciencias sociales el serio problema de la falta de adecuación cada vez más evidente entre los saberes parcelados, por una parte y, por la otra, las realidades cada vez más pluridisciplinarias, transversales, multidimensionales, globales. A criterio del autor, esta disparidad atrofia las posibilidades de comprensión y reflexión sobre los problemas más acuciantes, pues limita el razonamiento y elimina las visiones de largo plazo, las únicas que ofrecen una expectativa realista para la

resolución de problemas en el siglo XXI (p. 14).

Por ello, resulta una exigencia manifiesta que los procesos de enseñanza y aprendizaje del presente se fundamenten en una filosofía educativa centrada en el hombre, en sus dimensiones personales de singularidad, autonomía, creatividad, libertad, capacidad de decisión y trascendencia. Además, debe estar orientada hacia la práctica colaborativa, solidaria, hacia el compromiso con la comunidad y el desarrollo de proyectos sociales enmarcados en el bien público o común (Iafrancesco, 2003, p. 8).

Desde esta perspectiva emerge el socio-constructivismo, una expresión del llamado paradigma sociocrítico, que engloba aquellos enfoques epistemológicos orientados a la construcción individual y colectiva de saberes, al esfuerzo transdisciplinario en la interpretación de los problemas sociales y al fomento de la participación social activa. En el ámbito de la educación, el socio-constructivismo constituye un planteamiento apegado a estos postulados, es una propuesta teórica y de labor práctica cargada de significado y de posibilidades.

La política educativa desarrollada por los gobiernos costarricenses de las últimas décadas ha incorporado los postulados del

socio-constructivismo como elemento medular del modelo educativo. Dicha política, de acuerdo al planteamiento formulado en 2016 (que concibe a la persona como centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad), se asienta en cuatro pilares filosófico-conceptuales: complejidad, humanismo, racionalismo y constructivismo social. Este último postula que sea la persona quien construya el conocimiento a partir de la interacción con su contexto cultural y social (Consejo Superior de Educación, 2016, pp. 8-10).

La política educativa se ha reflejado en el diseño de los planes de estudio y los programas curriculares que el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica elabora y monitorea para las diferentes instituciones de educación del país, bajo su autoridad y gerencia. Tal ha sido el caso del Centro Nacional de Educación Helen Keller (CNEHK), que atiende a la población adolescente, joven y adulta con discapacidad visual y sordoceguera. El objetivo principal del CNEHK es garantizar a esta población el derecho a una educación inclusiva y a la formación integral, para lo cual brinda a estas personas la oportunidad de desarrollar habilidades y capacidades que les permitan lograr su independencia y autonomía personal.

No obstante, Meléndez Rojas (2019) ha llamado la atención sobre el hecho de que, al igual como sucede en la mayor parte de las instituciones de educación especial de América Latina, en las instituciones de este tipo en Costa Rica ha resultado difícil coordinar los planes y programas educativos con otras políticas sociales. Estas políticas se relacionan, por ejemplo, con las materias de transporte, infraestructura y dotación de tecnología en los centros de enseñanza dedicados a personas con discapacidad. De manera que la política educativa para este grupo de población requiere de un planteamiento integral entre las diversas políticas sociales que los involucran, si se quiere que sean verdaderamente efectivas (p. 21).

En línea con este imperativo, el plan de estudios del CNEHK, apegado al socio-constructivismo y sustentado en una estructura curricular por competencias, apunta a la formación integral de la población atendida, mediante el desarrollo de habilidades que favorezcan su autonomía y su inserción, tanto comunitaria como laboral.

Este ensayo plantea dos objetivos relacionados con los elementos del mencionado plan de estudios. En primer lugar, el trabajo se propone poner en

contexto los más importantes aspectos que sustentan el socio-constructivismo educativo, abordando luego tres enfoques vinculados con el mismo: la educación transformadora, la etnometodología y el enfoque de las capacidades. En segundo lugar, se establece la relación que guardan los principios del socio-constructivismo y los enfoques antes aludidos con el plan de estudios del CNEHK, con el fin de identificar los aportes de estas propuestas a la formulación de dicho plan.

En este sentido, el ensayo describe inicialmente los aspectos más relevantes del socio-constructivismo desde su dimensión educativa, a continuación de lo cual se profundiza esta perspectiva en el marco de los tres enfoques educativos antes aludidos. Posteriormente, se analiza la relación entre el socio-constructivismo y el diseño de programas y estrategias curriculares. Seguidamente, se particulariza el análisis para identificar los elementos del socio-constructivismo en el diseño del plan de estudios del CNEHK, puntualizando la relación del mismo con los enfoques mencionados (educación transformadora, etnometodología y enfoque de las capacidades). Por último, se ventilan algunas consideraciones finales en torno a la temática desarrollada.

El socio-constructivismo: aspectos generales

El socio-constructivismo es una expresión del paradigma sociocrítico. Como es lo usual dentro de las ciencias sociales, este paradigma no tiene una caracterización claramente definida y sin discusión, aunque sí tiene una larga tradición fenomenológica y epistemológica, remontándose hasta las ideas del filósofo alemán Edmund Husserl (1984) y su concepción racionalizadora de los “mundos de vida” y teniendo uno de sus principales referentes en otro pensador alemán, Jürgen Habermas (1999), especialmente en lo atinente a su teoría crítica y acción comunicativa (Pizzi, 2005, p. 6). Los exponentes de este paradigma parten de una crítica al objetivismo cientificista, al positivismo, para poner el acento en la capacidad dialéctica, autoreflexiva, transformadora, tanto del sujeto como del objeto investigado. Mediante la investigación-acción desarrollada con este carácter epistémico, se busca romper la dicotomía sujeto-objeto, así como la imposición de visiones dominantes, unidimensionales en la explicación de los fenómenos, comportamientos y procesos sociales.

Al respecto, Habermas (1999) constata que el conocimiento nunca es un

hecho aislado, pues está implícito hasta en la cotidianidad que desarrollan los individuos y los grupos sociales en sus comportamientos e interacciones. El conocimiento se construye con base en los múltiples intereses que se despliegan en la acción y en la comunicación humana, en principio desde sus necesidades naturales, pero configurándose paulatinamente alrededor de unas condiciones socio-históricas determinadas (p. 3). La propuesta epistemológica gira, entonces, en torno al análisis de la sociedad, contraponiendo dos formas de racionalidad. En primer término, la racionalidad sustantiva propia del mundo de la vida, de la cotidianidad, el punto de vista del sujeto acerca de sus acciones. En segunda instancia, la racionalidad técnica, instrumental, que estudia la sociedad como un conglomerado de sistemas complejos, organizados, estructurados, donde el sujeto desaparece absorbido por el proceso.

El paradigma sociocrítico se orienta, pues, a conocer y comprender la realidad uniendo teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores, guiados hacia procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas (Popkewitz, 1988, p. 2). Se identifica con una praxis investigativa en la cual sujeto y objeto de estudio se vinculan interactivamente y

establecen un proceso dialógico y dialéctico. Por ello, importa la visión del proceso sociohistórico como producto de las condiciones del contexto, construido por estructuras históricamente determinadas (Guba y Lincoln, 2002, p. 120). Al ser una crítica a la racionalidad instrumental y técnica, plantea la necesidad de superarla mediante la adopción de una racionalidad sustantiva, donde los juicios de valor, la cultura, los intereses comunitarios, son tomados en cuenta en la conformación del conocimiento de la realidad, aspirando sea esto la catapulta para que los grupos sociales la transformen (Alvarado y García, 2008, p. 190).

El socio-constructivismo es un referente operativo del paradigma sociocrítico, identificado con sus principales postulados y con su perspectiva de investigación-acción. Desde el ámbito de la educación, el socio-constructivismo busca responder la pregunta: ¿cómo enseñar lo que ha de construirse? La respuesta encarna la estrategia pedagógica que emerge desde una perspectiva constructivista. En este sentido, del lado del docente, su rol se vuelve más complejo y decisivo que en la educación tradicional, pues debe guiar su pedagogía en dirección a asegurarse de que los saberes y formas

culturales seleccionadas como contenidos de aprendizaje se vinculen con el proceso constructivista; debe ser orientador del mismo. Del lado del estudiante, éste se erige como el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende (Coll, 2000, pp. 20-21).

El socio-constructivismo en la educación visto desde tres enfoques

Para interpretar el socio-constructivismo desde su dimensión educativa se va a apelar a tres enfoques pedagógicos asociados que lo referencian: la educación transformadora, la etnometodología y el enfoque de las capacidades. Esta tríada de enfoques no solo plantea relaciones con el desarrollo teórico y práctico del socio-constructivismo, sino también entre sus propios componentes, aunque esta segunda vinculación no se aborda en este ensayo.

El enfoque de la educación transformadora parte de una pedagogía crítica y comprometida políticamente. Este enfoque le debe mucho a las investigaciones y a las prácticas pedagógicas que desde la década de 1970 desarrolló el filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire. En sus trabajos se destaca la necesidad de una educación que no esté

fundamentada de manera convencional en una mera transmisión y acumulación de conocimientos, sino en un pensamiento crítico que dialogue y establezca conexiones con la realidad social. Este enfoque propende a establecer una educación que se convierta en el canal de diálogo entre educadores, educandos y su comunidad, generando vínculos y un compromiso de largo plazo con el cual buscar e implementar soluciones a los complejos problemas sociales, especialmente, los problemas del subdesarrollo, internalizados por largo tiempo en la realidad política, económica y social latinoamericana (Villalobos, 2000, p. 6).

Como lo señala Villalobos (2000), la filosofía educativa de Freire es un ejercicio de libertad para la necesaria aproximación crítica a la realidad. Su enfoque muestra críticamente la estrecha vinculación y armonía que debe existir entre la práctica y la teoría. Freire presenta de manera consistente y explícita las conexiones que existen entre los fundamentos filosóficos y los principios de la práctica educativa. Además, interpreta la vinculación entre teoría y práctica no en términos de oposición o superioridad de la una sobre la otra, sino más bien como una asociación dialéctica que subraya tanto la tensión y

correlación crítica entre las dos, así como también su unidad (p. 18).

La filosofía educativa de Freire se enfoca en el potencial del ser humano para propender hacia la libertad y la creatividad, en medio de una realidad histórica que puede ser política y económicamente opresiva. Por ello, la praxis educativa apunta a implementar alternativas liberadoras en la interacción humana a través de un enfoque socio-político radical, que supone la concientización de la persona en cuanto a la realidad que la rodea y a los medios que tiene a su disposición para transformarla.

La concientización sería, según Freire, un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación sociocultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos y se afirman a sí mismos como sujetos conscientes y co-creadores de su futuro. Además de tomar conciencia de la realidad sociocultural que moldea sus vidas, las personas comprenden la magnitud del potencial que tienen para transformar la realidad y transformarse a sí mismas, como parte de esa realidad (Villalobos, 2000, p. 18).

Al respecto, cabe citar al propio Freire (2003), para quien el hombre y la mujer son sujetos históricos que se hacen y se rehacen socialmente, su experiencia social los define y determina en un proceso que siempre está inacabado (p. 27). En esta radicalidad de la experiencia humana reside la posibilidad de la educación. Los hitos esenciales de la práctica educativa se convierten entonces en un proceso envolvente en donde el educador no puede educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de su propia búsqueda y respetando la búsqueda de sus educandos.

La tarea más importante del educador es ayudar a los educandos a construir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros. De lo anterior se infiere que la pedagogía crítica es aquella que dota a educadores y educandos de los instrumentos para asumirse como sujetos de la historia y generar una práctica pedagógica basada en la solidaridad.

No obstante, la insistencia en la promoción de una educación convertida en el vehículo para la transformación de la realidad social, ha supuesto una serie de cuestionamientos al planteamiento de la educación transformadora, especialmente

en lo que atañe a su correspondencia abierta con una ideología y con un compromiso político alineado con el marxismo. En principio, como lo hace explícito el propio Freire (2000) en su libro más conocido, “Pedagogía del oprimido”, su pedagogía crítica está anclada en una base ideológica y política previamente aceptada. Queda establecida, así, la convención de que la educación debe llevar a superar la dialéctica reflejada en una realidad social de lucha y dominio entre oprimidos y opresores. Si se despoja a esta pedagogía de su visión dialéctica, pierde una parte de su sentido transformador previamente determinado.

En términos de lo expuesto, como lo destaca Villalobos (2000), paradójicamente el pensamiento crítico y la pedagogía crítica promovida por Freire y los continuadores de su obra, requerida para la toma de conciencia de los oprimidos respecto a su realidad social y la necesidad de superarla, no es suficientemente crítica con su propia fundamentación, la cual en sí misma es aceptada sin mayores cuestionamientos, amparada en la plena convicción ideológica y política de que se corresponde con la verdad del proceso sociohistórico, en especial el latinoamericano (p. 22).

Con respecto a la etnometodología, se trata de un enfoque cuyas principales ideas fundacionales provienen de las investigaciones sobre la interacción social, el lenguaje, la etnografía, la psicología social y la ciencia cognitiva. Se trata de un enfoque que ha sido influenciado por la fenomenología del filósofo alemán Edmund Husserl, para quien la subjetividad en las interacciones humanas y su contexto son componentes que le dan a la realidad social su estatus de objetividad. Fue promovida como programa de investigación teórico y práctico desde la década de 1950 por el sociólogo estadounidense Harold Garfinkel, como una manera de exponer las enormes posibilidades explicativas detrás de las interacciones humanas basadas en las relaciones y experiencias de la vida cotidiana (Esquivel Ocadiz, 2006, pp. 138-140).

La etnometodología se basa en el supuesto de que los individuos desarrollan dentro del contexto social donde viven y actúan, un sentido práctico o sentido común, adecuando las normas de acuerdo con una racionalidad práctica que utilizan en sus vidas y en su cotidianidad. La racionalidad práctica constituye el acervo de los conocimientos preexistentes fundados y transmitidos socialmente. Con la ayuda de estos conocimientos, los

individuos, actuando colectivamente, pueden redefinir la realidad social heredada (Iafrancesco, 2003, p. 15). La etnometodología logra hacer visible que los actores sociales no se encuentran en espacios objetivos ajenos a la mediación y a la comunicación humana, pues son precisamente las propias actividades sociales cotidianas las que permiten construir los espacios, los escenarios, el sentido y el orden social (Esquivel Ocadiz, 2016, p. 141).

La pedagogía inmersa dentro de la perspectiva etnometodológica es teórica y práctica. Desde la teoría, aspira a explicar y redefinir los saberes y actitudes individuales y grupales inmersas en la cotidianidad de los comportamientos educativos. Desde la práctica, su objetivo es, mediante la educación, contextualizar la realidad y las relaciones sociales de una manera que propicie las transformaciones deseadas del entorno, aspirando al mejoramiento continuo.

Si bien los procesos educativos son presionados por el entorno sociocultural para generar los cambios, en rigor la escuela no está para adaptarse al entorno, pues es ella la que debe ejercer el protagonismo conducente al diagnóstico de las dinámicas sociales y a la consecución de

respuestas en ese continuo devenir. La educación debe no solo ser el vehículo que haga partícipes al individuo y su comunidad de los cambios sociales, sino que también debe ser ella la que propicie dichos cambios y construya los nuevos sistemas en los mismos. Desde esta perspectiva, con la etnometodología y su aplicación en la educación se plantea un cambio de visión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo interpretar de manera realista cómo la gente ve, describe, analiza, estudia, explica, argumenta el mundo en el cual vive, su entorno, las condiciones personales y de la comunidad donde se desarrolla e interactúa y a la cual se adapta o desea transformar (Iafrancesco, 2003).

En relación con lo anterior, Esquivel Ocadiz (2016) expresa que la etnometodología puede ser una herramienta para que investigadores, directivos educativos, docentes, padres de familia, tomen conciencia directa de lo que sucede en la escuela. Así mismo, resulta una nueva manera de interpretar la cotidianidad educativa, con el fin de encontrar respuestas y soluciones a los problemas propios de la educación (p. 144). La etnometodología permite abordar diversos asuntos pedagógicos, desde el sentido y razón de los juegos que se

practican en la escuela, hasta las experiencias que docentes y alumnos construyen en su proceso cotidiano de enseñanza y aprendizaje.

El tercer enfoque ligado al socio-constructivismo es el de las capacidades, a menudo identificado con el enfoque del desarrollo humano; impulsado y estudiado, entre otros, desde la década de 1980, por el economista indio Amartya Sen y la filósofa estadounidense Martha Nussbaum. La fundamentación epistemológica de este enfoque parte de la premisa de que el desarrollo humano debe concebirse en términos de la libertad y autonomía individual. Las capacidades constituyen un conjunto de libertades, reflejadas, por ejemplo, en la libertad política y económica, en la independencia y autonomía de las decisiones y acciones adoptadas por las personas.

La necesaria dotación de capacidades pasa por eliminar las principales fuentes de privación de libertad, como la pobreza, la falta de oportunidades políticas y económicas. Por supuesto, privaciones como la falta de educación o la existencia de obstáculos para el acceso a ésta, se cuentan entre las limitaciones que resulta prioritario eliminar. Al dotar de capacidades a la gente y empoderarla,

anulando las restricciones para la acción individual y colectiva, se propicia el surgimiento de oportunidades sociales que antes no existían (Sen, 2000).

Como lo destaca Nussbaum (2012a), el enfoque de las capacidades puede conceptualizarse como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida de las personas y conduce a una teorización acerca de la justicia social. En términos de mejorar la calidad de vida y garantizar una justicia social básica, emergen al menos dos preguntas elementales aunque a la vez complejas: ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? y ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan? (pp. 14-16). La educación es una vía crucial de acceso a las oportunidades y, por tanto, ha sido un elemento central del enfoque de las capacidades desde sus comienzos, pues la educación forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas, las cuales desarrollarán de muchas maneras a lo largo de su vida.

En este sentido, la educación es la capacidad clave no solo para que la persona se dote de las necesarias habilidades de alfabetización y conocimientos científicos y técnicos básicos, sino también constituye la

vía por la cual desarrollarán de manera más efectiva los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento. La educación genera la motivación para que las personas desarrollen habilidades conducentes a tener criterio propio, reflexivo, sobre los asuntos personales y sociales que le competen directa o indirectamente. Esta capacidad tiene el atributo de aumentar la habilidad para tomar decisiones con suficiente pensamiento crítico, conocimiento razonado y autonomía de elección (Nussbaum, 2012a, p. 53).

En el enfoque de las capacidades está implícita una educación que propende a la concientización de las personas acerca de los cambios necesarios en la sociedad y hacia la internalización de una visión humanista y solidaria, basada en la justicia social. Conlleva a que una parte de la experiencia de vida individual se convierta en experiencia compartida, comunitaria. El enfoque de las capacidades en el ámbito de la educación también promueve interpretaciones de la realidad social que proporcionen la orientación necesaria para identificar las causas y los efectos de los problemas, como la desigualdad de género o la exclusión social de las personas con discapacidad, que pueden ser precisamente

enfrentados mediante las capacidades que la educación brinda.

El socio-constructivismo en los programas curriculares

La incorporación de las premisas del socio-constructivismo y de los enfoques vinculados al mismo, dentro de los planes de estudio, especialmente en el nivel educativo primario y secundario, justifica el esfuerzo de analizar los alcances y limitaciones de estas propuestas. En este sentido, un primer aspecto a destacar es que el diseño de un currículo sociocrítico, como a menudo también se denomina al currículo asociado con los principios del socio-constructivismo, pone el acento en la comprensión teórica de la realidad sociocultural, que no se separa ni de la acción transformadora del sujeto ni del contexto histórico situacional específico (Pinto Contreras, 2008, p. 24).

Un segundo elemento relacionado con la elaboración del currículo sociocrítico es que en éste se incorpora activamente a los docentes y sus propuestas, en el entendido de que es la forma de hacer más efectiva y asimilar mejor la práctica pedagógica. Por tanto, el currículo sociocrítico puede ser conceptualizado como una construcción social de los actores educativos, sean directivos, profesores, alumnos, padres u

otros agentes de la comunidad. Es un proceso de interacción y negociación al interior de un proyecto educativo consensuado por la comunidad, siendo una expresión de la identidad institucional de la instancia educativa de la cual se trate (Pinto Contreras, 2008, p. 24).

Tomando en cuenta los puntos de vista acerca del diseño del currículo basado en el socio-constructivismo y de acuerdo con Acosta, Albor, Fuentes y Sierra (2010), la mayor expresión de dicha interacción no es el programa curricular en sí mismo, sino la experiencia de lo que acontece realmente en el aula y en la sociedad (p. 35). Por esta razón, es el análisis de las interrelaciones que establecen los participantes del proceso educativo, entretejiendo una experiencia que los transforma, lo que verdaderamente le da sentido a la inserción del socio-constructivismo en la educación.

El currículo, siguiendo a Pinto Contreras (2008), se convierte entonces en el vehículo que posibilita la comunicación dialógica de los conocimientos en diferentes núcleos temáticos, basados en valores, trabajados desde la transversalidad, la integración, la holística. Desde esta perspectiva, el autor precitado señala que los programas curriculares con

sentido constructivista se caracterizan por (p.134):

- La promoción de una forma de racionalidad que provoque el interés emancipador y utilice la dialéctica problematizadora, discursiva y negociadora.
- El fomento de valores fundamentales, contruidos sobre una base crítica, generando valores compartidos, cooperativos, solidarios y liberadores.
- La planificación de objetivos que se desarrollan con base en procedimientos de diálogo y discusión de los participantes.
- La eliminación de la dicotomía teoría-práctica, analizándose desde la relación dialéctica de las contradicciones vigentes en acontecimientos y realidades.
- Elaboración de contenidos que posean significancia social, el llamado “aprendizaje significativo” y el desarrollo de actividades constructivas, con aprendizajes cooperativos.
- La utilización de procedimientos didácticos que generen la negociación, el consenso y el disenso, por medio del uso de técnicas con dinámicas de grupo y juegos.

El programa curricular con estos elementos debe, desde la perspectiva del estudiante, incentivar su interés crítico y reflexivo, permitirle descubrir las raíces de los conflictos presentes en su contexto social. Desde la perspectiva del docente, su papel es ser guía del conocimiento, implementando una planificación flexible y una construcción conceptual que facilite su aprehensión y reflexión crítica por parte del estudiante. Debe ser promotor de la interacción social, favoreciendo la democracia y la equidad en la participación del estudiantado.

Una de las limitaciones para poner en práctica este tipo de programas curriculares en el sistema educativo latinoamericano ha sido la resistencia institucional que encuentran de parte de autoridades educativas, entre los docentes y hasta en los propios educandos, aunque estos son más proclives a los cambios. Cuando se producen estas resistencias, los cambios implementados en el nivel curricular difícilmente permiten obtener buenos resultados (Meléndez Rojas, 2018b, pp.20-22).

Esta resistencia se explica como mínimo por dos razones. La primera razón es que a menudo los cambios curriculares son impuestos, no voluntarios, o no

determinados mediante una negociación o consenso participativo. Cuando es la autoridad institucional, sea de un nivel central o en el seno de una particular organización educativa, la que decide acerca de los cambios curriculares y pretende implementarlos ejerciendo la presión o el dominio para hacerlo, la resistencia supone la paralización de los cambios o el enfrentamiento por mantener el statu quo prevaleciente. La segunda razón de resistencia deriva de cambios curriculares no originados de un proyecto educativo integral. En este caso, el cambio se percibe aislado de la planificación y la prospectiva necesaria del sistema o subsistema educativo, generando incertidumbre, rechazo e indisposición para implementarlo (Meléndez Rojas, 2019, p. 22).

Desde la perspectiva particular de cada uno de los enfoques antes expuestos, es pertinente destacar los aportes de cada uno de ellos en materia de diseño curricular. En este sentido, la educación transformadora (Freire, 2006) sostiene que los elementos programáticos de la escuela o contenidos curriculares deben ser de tal naturaleza que rompan la dicotomía entre qué es enseñar y qué es aprender; en realidad no hay una cosa ni la otra, pues

son dos momentos o procesos simultáneos que se complementan (p. 43).

Esta pedagogía apunta a una práctica curricular en la que el docente sabe que su tarea no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Su tarea de enseñanza es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con el docente. Se produce un importante cambio desde una mera transmisión de conocimientos por parte del docente, a una experiencia que propone al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado (Freire, 2006, p. 43).

De la misma manera, desde la corriente etnometodológica, el currículo basado en el socio-constructivismo se percibe como la respuesta operativa a la renovación educativa, pues permite operar en la práctica la teoría o el enfoque educacional que se quiere implementar. En términos normativos, un programa curricular con énfasis en la etnometodología debe caracterizarse por ser interdisciplinario, flexible, coherente, realista, práctico.

Se deben evitar los cambios curriculares fragmentados o puntuales, fomentando, por el contrario, los cambios estructurales, los que impacten no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la requerida adecuación de los procesos administrativos, de evaluación pedagógica y de gestión del cambio curricular. El currículo debe responder a las exigencias de habilidades y capacidades que giran en torno a la necesidad de los educandos, con alta participación y en lo posible liderazgos comunitarios, autónomos, proactivos, comprometidos, laboriosos, creativos (Iafrancesco, 2003, p. 58).

Igualmente, desde el enfoque de las capacidades se ha señalado que cualquier programa curricular debe basarse en fomentar en educadores y educandos, más allá del aprendizaje científico y técnico, el cultivo de tres habilidades. La primera es la aprehensión de un pensamiento crítico, contrario a aceptar verdades impuestas por la autoridad o la tradición; que se ampare en las exigencias de la lógica y la razón, en cuanto a coherencia y justificación de lo pensado y reflexionado. La segunda habilidad se relaciona con la necesidad de reconocerse a sí mismo y a los demás, como formando parte de una sola humanidad, a pesar de las diferencias geográficas,

lingüísticas, religiosas. La tercera capacidad, vinculada a las dos anteriores, supone desarrollar la habilidad de la empatía, de pensar en los problemas de otra persona, lo cual fomenta, desde las inevitables diferencias, el aprendizaje y la acción cooperativa y solidaria, en comunidad (Nussbaum, 2012, pp. 18-20).

El plan de estudios del Centro Nacional de Educación Helen Keller y el socio-constructivismo

El plan de estudios del CNEHK y sus fundamentos.

El Centro Nacional de Educación Helen Keller (CNEHK) es una institución dependiente del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), creada en 1985 mediante la reforma del antiguo Instituto de Formación y Rehabilitación Helen Keller, el cual funcionaba desde 1939. El CNEHK atiende a la población adolescente, joven y adulta de Costa Rica con discapacidad visual y sordoceguera, con el objetivo de garantizarles el derecho a la educación, a la formación integral y brindarles la oportunidad de lograr su independencia y autonomía personal, así como, su participación social plena y efectiva, a partir de las habilidades y capacidades desarrolladas (MEP, 2014, p. 5).

El plan de estudios vigente del CNEHK fue elaborado en 2014 por el MEP, mediante la participación de personal del ministerio, asesores educativos, especialistas en programas curriculares y el cuerpo directivo y docente del CNEHK, a partir de un diagnóstico previo de la institución. El plan de estudios elaborado se apoya en tres fundamentos básicos: modelo social de la discapacidad, educación inclusiva y socio-constructivismo (MEP, 2014, p. 18).

En cuanto al primer fundamento del plan de estudios del CNEHK, el modelo social de la discapacidad, concibe a la misma como: “la interacción que se produce entre la condición personal y el entorno, haciendo énfasis en las barreras que las personas enfrentan y que impiden su participación plena en la sociedad” (MEP, 2014, p. 22).

El modelo social de la discapacidad fomenta el criterio de que la persona con discapacidad es sujeto de derechos, con igual dignidad y valor que el resto de la sociedad y, por tanto, es responsable de tomar las decisiones que impactan directamente su calidad de vida y su papel en la sociedad. En razón de ello, el plan de estudios busca la autonomía y autodeterminación de la persona y su

participación plena en todos los contextos de la vida social (MEP, 2014, p. 22).

Este modelo se sustenta en diferentes convenciones internacionales y leyes nacionales en materia de protección de derechos y promoción de la inclusión social para las personas con discapacidad. En la esfera internacional, Costa Rica está adherida, desde 1999 a la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad”, promovida por la Organización de los Estados Americanos (OEA), que insta a lograr la plena inclusión social de esta población, mediante políticas y programas sociales y educativos (OEA, 1999).

También, desde 2008, este país se apejó a la “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, promovida por la Organización de Naciones Unidas (ONU). El principio fundamental que guía esta Convención es la promoción, protección y aseguramiento del goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad (ONU, 2006, p. 4).

En materia de leyes nacionales, el gobierno de Costa Rica promulgó en 1996

la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. En esta Ley no solo están consagrados los derechos de las personas con discapacidad para su acceso a la educación, sino también se expresa la obligación de MEP de suministrar el apoyo, el asesoramiento, los recursos y la capacitación requeridos para hacer efectivo este derecho (Meléndez Rojas, 2018a, pp.103-110).

En consonancia con lo anterior, las funciones educativas que cumple el CNEHK, de atender a la población adolescente y joven con discapacidad visual y sordoceguera de Costa Rica, constituyen en sí mismas una respuesta, elevada a categoría de política pública, de dar cumplimiento al mandato normativo de las convenciones internacionales y de las leyes nacionales en materia de protección y aseguramiento del derecho de las personas con discapacidad de acceder a una educación inclusiva, que lo haga partícipe, con autonomía, de su proyecto de vida y de los proyectos comunitarios, lo que constituye el segundo fundamento del plan de estudios analizado.

El segundo fundamento del plan de estudios, la educación inclusiva, pretende garantizar el derecho de todos a la educación, desde la respuesta oportuna y

acorde a la realidad de cada persona (MEP, 2014, p. 24). Según Amaiz (2006, citado en MEP, 2014), la educación inclusiva plantea un currículo más amplio, desde una estructura curricular basada en competencias, la cual propone estrategias de aprendizaje que potencien habilidades y la adquisición de destrezas orientadas hacia la resolución problemas (p. 24).

El socio-constructivismo es uno de los pilares filosóficos de la política educativa costarricense y constituye el tercer fundamento del plan de estudios del CNEHK. El socio-constructivismo fomenta que sea la persona la que construya el conocimiento a partir de la interacción con su contexto (MEP, 2009, citado en MEP, 2014, p. 25). Por tanto, se impulsan estrategias que propicien los aprendizajes significativos, el pensamiento crítico y la participación social. Esta construcción social del aprendizaje es activa y se retroalimenta continuamente, dotando al estudiante de espíritu crítico, a la vez que le proporciona las habilidades y capacidades necesarias para una participación efectiva en la vida laboral y social.

En el plan de estudios del CNEHK se hace explícita una concepción social y socializadora de la educación, en la cual el proceso de enseñanza y aprendizaje es el

resultado de una interacción continua de educadores y educandos con su medio social. En tal sentido, la labor docente supone un trabajo consciente, intencionado y sistemático con los estudiantes, basado en la comunicación, la afectividad, la metodología y los recursos, promoviendo la construcción colaborativa de aprendizajes. Según el ministerio aludido, en el enfoque comentado se destacan los siguientes planteamientos (MEP, 2014, pp. 27-28):

- La educación se percibe como un derecho y un deber de la persona.
- Se propicia la participación crítica de la persona en la vida social, productiva, cultural y política. Se busca la formación de personas críticas, creativas, comprometidas y dinámicas.
- Se toma en cuenta para la planificación y ejecución del diseño curricular, el conocimiento previo de la realidad social de la persona, los problemas de la comunidad y la interacción permanente que existe entre la persona y su entorno sociocultural.
- Se busca alcanzar una educación que beneficie a todos, que mejore la calidad de vida y se oriente hacia un mayor nivel de justicia social.

Con miras a favorecer la autonomía, la inclusión social y la construcción de conocimiento, el plan de estudios del CNEHK adopta una estructura curricular basada en competencias, orientada a privilegiar la formación de la persona en lugar de suministrarle información, interesándose más por el sujeto que por el objeto de estudio. El enfoque de competencias promueve la consecución de la autonomía personal, la autodeterminación y la participación social plena y efectiva del estudiante. Propone que el estudiante internalice una “acción-actuación-creación” de los saberes y conocimientos aprendidos para resolver problemas, lo cual es compatible con el socio-constructivismo.

La afinidad entre algunos principios del socio-constructivismo y el enfoque de competencias incorporado al plan de estudios del CNEHK, supone una orientación destinada a promover que el estudiante enfrente situaciones diversas de la vida, utilizando los conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, valores, de forma interrelacionada, integral. Por esta razón, la estructura curricular concibe competencias generales que giran en torno a cuatro áreas:

- Autonomía e independencia en la vida cotidiana (vida cotidiana).
- Desplazamiento con eficacia y seguridad (movilidad).
- Acceso a la información del entorno y a los contenidos académicos (acceso a la información).
- Formación orientada hacia el área laboral y productiva (empleabilidad).

Lo anterior implica también que el plan de estudios del CNEHK presta atención al perfil de salida del estudiantado. El perfil de salida, según el MEP (2014), se entiende como un componente orientador en el diseño del plan de estudios, puesto que considera las habilidades, conocimientos, valores, actitudes y competencias que requiere el estudiante para que una vez egresado pueda desenvolverse con éxito y autonomía en su vida personal, en el campo laboral y en su participación comunitaria.

Vínculos entre el plan de de estudios del CNEHK y los enfoques de educación transformadora, etnometodología y de las capacidades.

Como fue comentado, el plan de estudios del CNEHK tiene un fuerte anclaje en la concepción socio-constructivista de la educación, vista de manera general. Esta relación se hace explícita en el tratamiento

de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de construcción permanente, dialéctico de los saberes y de la interpretación de la realidad social, tratando con cierta paridad a estudiantes y docentes en el nivel de la comunicación y de la interacción pedagógica. También fomenta una educación que alienta el mejoramiento pedagógico continuo del docente, así como la formación de un estudiante comprometido comunitaria y socialmente.

Además de estas vinculaciones genéricas, es posible identificar afinidades específicas del plan de estudios analizado, con los enfoques asociados al socio-constructivismo comentados con anterioridad, como lo son: la educación transformadora, la etnometodología y el enfoque de las capacidades.

Una primera concordancia entre dicho plan y los aludidos enfoques tiene que ver con la concientización e internalización del contexto social, a partir de lo cual, se promueven de forma cooperativa, acciones que deriven en cambios sociales deseados. Este aspecto se relaciona con los postulados de la educación transformadora y la etnometodología.

Por otra parte, la concepción del plan de estudios del CNEHK, consustanciada con los valores humanos, la justicia social, la solidaridad y la empatía; la inclusión y la defensa de derechos de las personas con discapacidad, la aproxima a los postulados de la educación transformadora. De igual forma, la estructura curricular basada en competencias propia de este plan de estudios, concebida para promover la formación de capacidades, habilidades, valores y actitudes, con miras a favorecer la autonomía y la participación exitosa de esta población en la vida laboral y comunitaria, resulta una similitud obvia con el enfoque de las capacidades.

Un elemento del plan de estudios del CNEHK común a los tres enfoques vinculados al socio-constructivismo que se vienen analizando, consiste en la concepción de que la educación debe estimular el desarrollo cognitivo pleno de las personas, el pensamiento crítico, reflexivo, con capacidad de discernir y de tomar decisiones de manera autónoma e independiente, evitando así las imposición de saberes que apelan exclusivamente a la autoridad o la tradición, o se asientan en un conocimiento interesado o manipulado.

Por último, se plantea una relación entre el enfoque por competencias

emanado del plan de estudios del CNEHK y el enfoque de la etnometodología. En ambos casos, se propende a una acción educativa cuyo resultado esperado es formar estudiantes y tener egresados proactivos, productivos, creativos, innovadores, que desarrollen un alto nivel de compromiso social hacia su comunidad y hacia su cultura.

Consideraciones finales

La educación y la práctica pedagógica son procesos continuos que, según términos normativos de aceptación general, deben responder a los cambios en el entorno social, pues éste siempre contextualiza a la educación que se imparte, cuando no la determina casi completamente. Pero, la realidad es que la educación, vista como el proceso de enseñanza y aprendizaje que la sustenta, a menudo no cambia ni se transforma al mismo ritmo de otros cambios económicos, políticos, institucionales, tecnológicos. Esto supone una limitación para que la educación y la praxis educativa respondan a los grandes desafíos que plantea la sociedad postmoderna.

La educación, en un sentido crítico, no solo es un instrumento de los cambios, en realidad constituye el vehículo a través del cual se deben canalizar las

transformaciones requeridas por las sociedades. Para lograrlo, es necesario promover y diseñar modelos educativos que supongan un salto cualitativo en la comprensión de la realidad social, a la vez que doten a los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cualquier nivel, de las capacidades requeridas para intervenir proactivamente en los cambios sociales, con un sentido humanista, solidario y cooperativo.

La práctica pedagógica que se relaciona con el socio-constructivismo y con diversos enfoques asociados al mismo, converge y es coherente con la elaboración de planes de estudio y estrategias curriculares que coadyuven a una interpretación reflexiva de la realidad y del contexto social. Por esta razón, en ese diseño deben participar asesores pedagógicos, directivos, docentes, estudiantes y la comunidad.

Normativamente, el plan de estudios y su respectiva programación curricular, deben propender a que los estudiantes adquieran las capacidades que los preparen para la comprensión y la participación en la transformación del entorno social. Deben privilegiar una interacción social basada en prácticas democráticas, cooperativas, de confianza y solidaridad. No obstante,

diseñar y ejecutar los cambios curriculares no es un asunto fácil, pues a menudo encuentra resistencias institucionales, entre las autoridades y directivos educativos, en una parte de los docentes y en menor medida entre los alumnos y la comunidad.

En relación con lo expuesto, es valorable el esfuerzo realizado por una institución como el CNEHK para adaptar su plan de estudios a principios que guían la política educativa en Costa Rica, entre los cuales se incluyen el humanismo, el racionalismo y el constructivismo social. Por otra parte, es de destacar la adopción de un diseño curricular que se corresponde con enfoques educativos amplios y flexibles. Estos elementos favorecen un mayor alcance en el cumplimiento de los objetivos institucionales, apegados al compromiso de proteger el derecho a la educación de las personas con discapacidad, garantizando el carácter inclusivo y la calidad de la misma.

Se puede constatar que el programa curricular del CNEHK está orientado hacia dar relevancia a una educación socializadora, transformadora, fomentadora de valores humanistas, de justicia social, basada en el pensamiento crítico y en la participación comunitaria.

También supone una educación basada en competencias, que dota a los estudiantes de las capacidades necesarias para llevar una vida con relativa autonomía, productiva, socialmente participativa y cooperativa.

No obstante, será una evaluación de la propia experiencia del CNEHK, destacando el rol que cumplen los directivos, docentes y su adecuada preparación; el desempeño de los estudiantes, requeridos de adaptarse a pedagogías novedosas; la participación de las familias y la comunidad, los que en definitiva mostrarán resultados en torno a si además de la correspondencia teórica entre socio-constructivismo y plan de estudios, existe correspondencia en el nivel práctico.

Referencias

- Acosta, D., Albor, Y., Fuentes, S. y Sierra, L. (2010). El currículo socio-crítico: una propuesta pedagógica transformadora. *Revista Escenarios*, 8, 33-46.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista*
- Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Avendaño Castro, W. R. y Guacaneme Pineda, R.E. (2016). Educación y civilización: una visión crítica. *Civilizar*, 16(30), 191-206.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa ¿cómo enseñar lo que ha de construirse? En: A. Parcerisa Aran. (Ed.), *El constructivismo en la práctica* (pp. 11-32). Madrid, España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Consejo Superior de Educación (2016). *Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Recuperado: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Esquivel Ocadiz, A. (2016). La etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *Revista Iberoamericana para la Educación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 135-146.

- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en investigación cualitativa. En: C. Denman y J. A. Haro. (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, México: Ediciones del Colegio de Sonora.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, la racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- Ianfrancesco, G. (2003). *Los cambios en la educación. Perspectiva etnometodológica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Meléndez Rojas, R. (2018a). *Análisis del proceso de implementación de las políticas públicas dirigidas a la educación inclusiva de los adolescentes con discapacidad visual en el Centro Nacional de Educación Helen Keller, durante los períodos 2016-2017* (Tesis doctoral). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Meléndez Rojas, R. (2018b). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-17. DOI: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ai/article/view/33253>
- Meléndez Rojas, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26. DOI: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ai/article/view/36916>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. MEP (2014). *Plan de estudios Centro Nacional de Educación Helen Keller*. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/eespecial_hellen_keller.pdf
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (2012a). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

- Nussbaum, M. (2012b). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Organización de Estados Americanos (OEA) (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. OEA. Recuperado de:
<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de:
<https://www.un.org/esa/socdev/enab/le/documents/tccconvs.pdf>
- Pinto Contreras, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pizzi, J. (2005). *El mundo de la vida. Husserl y Habermas*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid, España: Mondadori.
- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y la acción de Paulo Freire. *Educere*, 4(10), 17-24.