

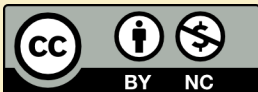


REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN

Una postura crítica frente al análisis
de la discapacidad y la normalidad

Dulce María Galarza Tejada
Carolina Limón Sánchez
Silvia Larisa Méndez Martínez
(Coordinadores)

Qartuppi[®]



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN

Una postura crítica frente al análisis
de la discapacidad y la normalidad

Dulce María Galarza Tejada
Carolina Limón Sánchez
Silvia Larisa Méndez Martínez
(Coordinadores)

Qartuppi®

COMITÉ REVISOR

Se conformó por un grupo de profesores investigadores de la Facultad de psicología de la **Universidad Autónoma de San Luis Potosí** y expertos en la práctica profesional de la psicología educativa. Ellos son miembros o colaboran con los Cuerpos Académicos que se mencionan a continuación: *CA en formación “Estudios de la Clínica Intervención e Instituciones”, Psicología y Educación, CA en consolidación “Psicología y educación” y CA consolidado “Evaluación e intervención en Psicología y educación”.*

Dra. Juana María Méndez Pineda
Dra. Blanca Susana Vega Martínez
Dra. María del Rosario Auces Flores
Dra. Silvia Romero Contreras
Dr. Ismael García Cedillo
Dr. Víctor Javier Novoa Cota
Mtra. María Guadalupe Serrano Soriano
Dra. Gloria Díaz Fernández
Mtra. Claudia Gabriela Soto Montante
Mtra. Esperanza Alonso Castañón
Mtra. Victoria Guadalupe Juárez Saucedo
Dra. Gabriela Silva Maceda
Dra. Dulce María Galarza Tejada

REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN

Una postura crítica frente al análisis de la discapacidad y la normalidad

1era. edición, marzo 2018

ISBN 978-607-97784-7-7

DOI 10.29410/QTP.18.03

D.R. © 2018. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Col. Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Sonora 83220 México

<http://www.qartuppi.com>

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño de portada: Arym Hernández Shepperd

Maquetación: León Felipe Irigoyen Morales

TABLA DE CONTENIDOS

- 7** **PRÓLOGO**
¿CUÁL ES LA MIRADA QUE NOS INTERPELA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?
Gloria Díaz Fernández
- 15** **INTRODUCCIÓN**
INTRODUCCIÓN AL EJERCICIO REFLEXIVO DE LA INCLUSIÓN:
UN ACERCAMIENTO DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
Dulce María Galarza Tejada y Carolina Limón Sánchez
- 21** **Capítulo 1**
PERSONAS PRIMERO: REFLEXIONES EN TORNO A LA INCLUSIÓN
DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL
Norma Alicia Del Río Lugo
- 33** **Capítulo 2**
REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA:
A PROPÓSITO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA
*Silvia Larisa Méndez Martínez, María del Carmen Rojas Hernández
y Dulce María Galarza Tejada*
- 55** **Capítulo 3**
PROYECTOS DE MEJORA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE
*David Uriel López Quirino, Juana María Méndez Pineda
y María del Rosario Auces Flores*

- 71 **Capítulo 4**
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.
ESTUDIO DE CASO DESDE LA NARRATIVA DE LOS SUJETOS
*María del Rosario Auces Flores, Blanca Susana Vega Martínez,
Denisse Alejandra González López, Hugo López Ruiz y Fernando Mendoza Saucedo*
- 87 **Capítulo 5**
COMPETENCIAS DOCENTES QUE GESTIONEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS
CON DISCAPACIDAD VISUAL EN ASIGNATURAS DE FOTOGRAFÍA Y TELEVISIÓN
Raquel Espinosa Castañeda
- 103 **Capítulo 6**
ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA ¿UNA PRÁCTICA POSIBLE?
Mónica Dávila Ollervides y María Estela Jiménez Hernández
- 125 **Capítulo 7**
POLÍTICAS INCLUSIVAS: DESDE EL DIÁLOGO, LO ESCRITO,
LOS PROYECTOS, LA CONVIVENCIA Y LAS MIRADAS
Carmen Adriana López Lucio, Juana María Méndez Pineda y Fernando Mendoza Saucedo
- 139 **Capítulo 8**
LA PRÁCTICA DE PENSAR CON LOS DEMÁS LO VIVIDO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA:
UN CAMINO HACIA EL SABER DE LA EXPERIENCIA
Nuria Pérez de Lara i Ferré



PRÓLOGO

¿CUÁL ES LA MIRADA QUE NOS INTERPELA
DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Gloria Díaz Fernández¹

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología
San Luis Potosí, S.L.P., México
gloridiaztamborino@gmail.com

*Estamos expuestos a las heridas del mundo y de la vida.
Somos seres vulnerables que no podemos sobrevivir
al margen de la atención y de la hospitalidad del otro.*

Joan Carles Mèlich

Aunque somos muchos los docentes que no nos dejamos arrastrar por el desasosiego que pueden provocar tantos años de ir a contracorriente en esto de la educación, aun así, algunas veces, sólo algunas, nos embarga una extraña sensación, que se mueve entre la soledad y la incompreensión al llevar a cabo una práctica educativa, quizás poco frecuente, que radica en entenderla como *acontecimiento ético*.

Para hablar de educación inclusiva primero deberíamos hablar de lo que es educación. En nuestros espacios universitarios, sobre todo, en las disciplinas que se aproximan al estudio de estas cuestiones, nos cercioramos de que nada o casi nada de lo que se debate tiene que ver con la educación, desde el origen mismo del término a la excesiva exigencia por las mediciones y los resultados. Cuando nos referimos a lo educativo, muchos estudiantes se sorprenden, de que no sea para expresar la intención que desde algunas políticas educativas y, sus instituciones, nos marcan sobre qué y cómo educar. Por lo que, llegan a explicarlo como algo trivial que cualquier profesional, sea cual sea su formación o su campo disciplinar, puede llevar a cabo. La educación, vista así, se restringe a un decálogo de técnicas o a una simplificación y, reducción, al decir, *lo he probado todo, pero nada me funciona*, colocando en el niño, en el adolescente o en el joven, nuestra propia incapacidad para entender lo que significa la experiencia de educar.

Es frecuente que el discurso y las prácticas pasen a reducir lo educativo a la sumisión, a la domesticación, a la docilidad, el adiestramiento de destrezas y habilidades en las que no cabe la posibilidad de ser sujeto, de devenir sujeto. La construcción de los procesos de subjetivación en nuestras

escuelas no se consideran, porque cómo ser y existir desde la uniformidad, la homogeneización, la normativización, cómo ser desde lo que el adulto me propone, desde una mirada que me cuestiona por el simple hecho de ser niño, adolescente o joven. Como dijo Sartre, cómo ser en un sistema educativo que hace que me avergüence de ser.

Vivimos, en nuestras instituciones educativas, desde un constante, persistente y repetido prohibir, inculcando en los alumnos formas de relación que nada tienen que ver con sus vidas, entre múltiples ambivalencias y ambigüedades, creando niños inseguros, temerosos y tremendamente frágiles. En las que el tiempo es secuestrado, fragmentado y desgajado, sin tiempo para vivir, para equivocarnos, para sentir, para decir, en el que la escucha es imposible. Pero, cómo parar, cómo subvertir el tiempo, los ritmos, sí, eso a lo que denominan ritmos para aprender. ¿Tendríamos que recuperar la escucha? ¿la musicalidad de la escucha? ¿cómo escuchar al otro? Acaso, en algún momento de mi práctica educativa ¿he pasado a escuchar-me?

Tampoco podemos olvidarnos de los contextos que compartimos, en los que la violencia es parte de nuestra forma de vida; cada vez, con mayor frecuencia, nos convertimos en espectadores de un espectáculo terrible en el que la violación, el despojamiento de los cuerpos y mentes nos deja impasibles, se ha normalizado en nuestro vivir, forma parte de nosotros, ya nada nos conmueve, ya nada nos indigna. La violencia está en nuestras instituciones, y no distinguimos que las prácticas que ejercemos forman parte de la alienación, también de nosotros mismos como docentes. Sitiados y, situados, en espacios de desujebtivización dejamos de ser para ser -ahora- siendo inhumanos.

Entre nosotros, parecen transitar determinadas leyes, no escritas, no explícitas, pero, que muchos practican y convierten en la regulación de lo que les mueve en sus vidas: el silencio, pero no como reivindicación de una manera de estar y ser, sino el silencio, la conspiración del silencio, en esa única posibilidad de sobrevivir, en un espacio colectivo, donde la ciudadanía se esconde para no dar respuesta a los atropellos e injusticias que nos rodean, envuelven y encierran.

Políticas de estado, que se suman a las políticas educativas que imponen, tal como las nombra Ball, las tiranías de la mejora, la eficiencia y los niveles, que son necesarias transcender para recuperar el lenguaje de la ética (citado en Slee, 2012).

La educación, por lo tanto, se muestra sujeta al incremento de la mercantilización, en aras de la llamada globalización, propuesta desde las políticas al uso neoliberales. Así es, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) pugnan una forma única de organización económica.

La educación se proyecta ahora como el medio para producir unos ciudadanos globales con conocimientos, destrezas y disposiciones que valoren la movilidad, la flexibilidad y la competición conformes con un mercado voluble y, como hemos contemplado recientemente en la crisis bancaria y del capital, caníbal. (Slee, 2012, p. 142)

Se ha generalizado esta visión en la mayoría de los estados, en este supuesto orden mundial; sea cual sea la posición política y su desarrollo económico, la lucha es cada vez mayor para participar en la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE y en la competición de pruebas del Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Slee (2012), señala los efectos que causa “el movimiento a favor de la rendición de cuentas en la vida en la escuela” y sus consecuencias tan negativas para la educación, para los alumnos, para los profesores y para las escuelas:

- Los efectos destructivos de la pobreza aguda sobre todos los aspectos de la vida, incluida la educación.
- Las exigencias poco razonables que se plantean a los maestros, que ahogan su creatividad y su entusiasmo y promueven su salida de la profesión.
- El impacto regresivo y desproporcionado de las pruebas de importancia transcendental sobre los niños y niñas más vulnerables (...) (p. 143)

Acaso, ¿no podemos pensar la educación fuera de estos parámetros exigidos por los organismos internacionales? Esta concepción de la educación como fabricación del otro (Meirieu, 1998), responde a la razón gerencial que impone una estructura regida por la visión burocrática, en la que los registros y los protocolos se convierten en la única herramienta con la finalidad de medir las interacciones e intervenciones educativas.

Quizás tendríamos que adentrarnos en otros análisis que participan de propuestas donde, desde la ética –en esa concepción en la que se responde la petición del otro–, se responde a la voz del niño. Las propuestas de Bárcena y Mèlich (2000) nos ayudan a comprender que hay otras maneras menos deshumanizadas, menos totalitarias, en las que se asume la responsabilidad que conlleva la acción de educar y, es la escuela a la que se le confiere la legitimidad para ser espacios formales de las *transmisiones pedagógicas*.

Estos dos autores nos presentan *la educación como acontecimiento ético* lo que crea una ruptura con los “estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica – donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se ‘espera’ que los alumnos y estudiantes alcancen después de un periodo de tiempo-;” (p. 12). Abogan también, para que los que elaboran el discurso pedagógico oficial consideren *al ser humano como un ser histórico* “impensable fuera o al margen del aquí y del ahora” (p. 13). Por lo que, tal como señalan Bárcena y Mèlich (2000), entender la educación desde esta perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como *radical novedad*.

Por eso una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y, por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un acon-

tecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. (p. 15)

La educación radica, ya, en una manera diferente de comprender la relación con el otro, tenemos que romper con las relaciones instituidas, con las relaciones de poder, con las relaciones contractuales, de sumisión, de sometimiento del otro, con las relaciones que se imponen y, como único propósito establecen la obediencia. La pedagogía desde esta, otra, perspectiva instituye una relación de acogimiento. Es una pedagogía de la hospitalidad, que nos lleva a pensar un mundo, pero como no totalitario, este será el reto principal por asumir de la educación como acontecimiento ético. "Y para crear y pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza" (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15).

Cabría preguntarnos qué lugar ocupa la infancia en esta propuesta, para que podamos entender desde dónde miramos al niño, es indispensable traer aquí las aportaciones de Georges Jean (1989), sobre las reflexiones de Bachelard, en relación con la infancia y la pedagogía. A propósito de estas concepciones podemos ver cómo el niño posee un hacer propio que rechaza el conformismo, la repetición, las rutinas y la inercia.

Pero, la experiencia de los niños en nuestras escuelas es otra, muy alejada de ésta que nos revela Bachelard. Para muchos, la escuela se convierte en una vivencia dramática, donde la única finalidad es el control, la vigilancia y la disciplina de los cuerpos y las mentes. Como consecuencia de todo ello, a la infancia se le patologiza, lo que se escapa a nuestra medición, lo que pone en duda nuestro saber, lo que no podemos categorizar, ni etiquetar, ni diagnosticar, ni pronosticar, aquello que no entra y/o no encaja, en lo que Meirieu llama el *sacrosanto realismo*, es cuestionado, desmenuzado, fragmentado, para ser lo oculto, lo raro, lo extraño, lo indecible. Para acabar situando al niño en un afuera pocas veces recuperable. Pasándolo y paseándolo de institución en institución, en una peregrinación sin fin, lo culpabilizamos por su pretendida incapacidad para decir y para hacer.

Porque siempre asociamos la infancia a un tiempo de felicidad, de juego, de descubrimiento, sobre todo de inocencia, de "todavía es muy pequeño para saber lo que pasa", "lo que le pasa". Muy pocos nos pueden hablar del dolor, de la falta de escucha de los adultos, de los educadores, que inflige un sufrimiento difícilmente puesto en palabras. Acaso, ¿es frecuente en nuestras instituciones comprender cómo la infancia expresa su malestar? Tendríamos que reflexionar cómo la incapacidad radica en nosotros, no en ellos, para interpretar, sin culpabilizaciones, sin sesgos, como expresan su insatisfacción, sus miedos, su no decir y que al fin podamos desterrar los modelos que la escuela impone "que obligan a la razón a rehacer pasivamente los caminos ya establecidos, y a la imaginación a reproducir las figuras estériles de una retórica exangüe" (Jean, 1989, p. 23).

No sucumbir a las lógicas, de la razón instrumental y gerencial, que mueven las intervenciones en la escuela. No sucumbir al fracaso de la exclusión, invisibilizando a los estudiantes, bajo la mirada médica que prescribe, a aquello a lo que somos incapaces de responder, fármacos que calman su grito

y también nuestras conciencias, pero que, ocultan lo que realmente le sucede a la infancia. No sucumbir a la comodidad, ni a la certidumbre, ni a la falsa seguridad de una “profesionalidad” que nos legitima para llevar a cabo acciones que enmascaran la violencia –“lo hacemos por su bien”–, que ejercemos con nuestras prácticas.

Me pregunto, ¿cómo desde aquí podemos hablar de educación inclusiva? Este libro nos muestra, en sus reflexiones y análisis, a partir de la experiencia e investigación de sus autores, cómo podemos llegar a comprender lo educativo desde una mirada que tenga en consideración al otro como ser completo, al romper con la desmembración de los cuerpos y mentes de nuestros alumnos y de recuperarnos, o quizás reinventarnos, pensándonos críticos en nuestras vidas, en nuestros espacios educativos.

Se trata de dar cuenta, en este otro trayecto, de una educación inclusiva fuera de las modas tan al uso, se trata, también, de reflexionar sobre conceptos clave, para asumir una nueva concepción de la educación y de la educación inclusiva. Reflexión, también, que pasa por uno mismo, el *sí mismo*, de lo que fuimos y de lo que somos.

En este tránsito por las investigaciones y experiencias de los diferentes autores que participan en la elaboración de este libro, finalmente, como cierre, nos encontramos con una gran autora conocida internacionalmente y traducida a varios idiomas, Núria Pérez de Lara i Ferré, quien con su libro *La Capacidad de Ser Sujeto. Más Allá de las Técnicas en la Educación Especial* marcó una reflexión y análisis poco explorados en educación. En este último capítulo narra su experiencia como docente (durante muchos años en la Universidad de Barcelona) y, su posicionamiento desde la diferencia sexual. Su escritura nos interpela sobre las grandes cuestiones centrales en su obra: la exclusión/inclusión, la diferencia sexual, el pensamiento crítico, la alteridad transformadora, la pasión por el conocimiento y la experiencia e investigación.

Para terminar, me gustaría compartir unas palabras de un texto de Núria Pérez de Lara, que siempre están ahí y, que provocan esa emergencia, de la que hablamos, de subvertir lo que nos viene dado, de romper con los clichés académicos, con las técnicas desprovistas de sentido, con los diagnósticos como pronósticos de la vida del otro y, finalmente, pensarnos en la urgencia de preguntarnos, de cuestionarnos, de interpelarnos:

Pertrechados y pertrechadas con todo tipo de técnicas de diagnóstico y tratamiento y con la certeza de que cada una puede responder al caso que ante sí se presente, no suelen formularse ya aquella pregunta inicial que yo he considerado aquí como fundamental: ¿Quién soy yo? ¿Qué produce en mí la presencia del otro? ¿Qué demanda hay en sus ojos, en su gesto, en su grito o en su silencio? ¿Qué me dice a mí su presencia? (Pérez de Lara, 2001, p. 303)

Referencias

- Bárcena, F., & Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Jean, G. (1989). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J.C. (2016). *La prosa de la vida*. Barcelona: Fragmenta editorial.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la Diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

The background features a large, light yellow circle with a white ring inside it. Scattered around the white ring are several small, solid-colored circles in shades of red, orange, and teal. The text is centered within the white ring.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN AL EJERCICIO REFLEXIVO DE LA INCLUSIÓN: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Dulce María Galarza Tejada¹
y Carolina Limón Sánchez²

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología
San Luis Potosí, S.L.P., México
galarza.dulce@gmail.com

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado, Departamento de Estudios de Posgrado
San Luis Potosí, S.L.P., México
climon@beceneslp.edu.mx

La inclusión es una condición indispensable para el logro de los objetivos planteados en las políticas públicas actuales en materia de Educación en América Latina, y por supuesto, en México. Pensar la inclusión como el conjunto de acciones que buscan no solo incorporar, sino reducir el riesgo de exclusión al sistema educativo a niños, niñas y adolescentes que debido a causas de índole social, económica, cultural o de desigualdad de género no pueden acceder a la educación. Ello representa no solo integrarse a una institución educativa, sino que la misma pueda responder a la diversidad de necesidades y formas de aprender de todo el alumnado desde las políticas públicas, como lo señala el *Acuerdo número 771 de las Reglas de Operación del Programa para la inclusión y la Equidad* (Secretaría de Gobernación, 2013).

La *educación inclusiva* es por un lado, *una acción* que busca la “integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2015 p. 2); por otro lado, “es una acción de diseño e implementación de programas educativos que contempla la diversidad como una característica inherente a los grupos sociales” (Secretaría de Educación Pública, 2014 p. 4) y que busca responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes desde la operatividad de los programas como se señala en las Reglas de Operación del Programa para la inclusión para el ejercicio fiscal 2015 (Secretaría de Educación Pública, 2014). Sin embargo, también es una *acción política* vinculada directamente a las políticas educativas que buscan construir una sociedad más justa y equitativa, como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al considerarla un proceso de transformación de los centros educativos, una forma atender las diversas necesidades de los procesos de aprendizaje del alumnado (UNESCO, 2009) y una forma de orientar y vincular las estrategias y acciones a las políticas y las prácticas educativas (UNESCO, 2015).

Las políticas públicas, son normas que enmarcan y dirigen el diseño y la implementación de programas, propósitos y estrategias para la toma de decisiones. Navarro (2006) señala que no existe una clase única de política educativa, distingue dos tipos, las que buscan mejorar la calidad y la eficacia, caracterizadas por su rigidez y permanencia, que Del Castillo-Alemán (2012) denomina *estratégicas*; y las relacionadas con la expansión y la cobertura, caracterizadas por ser políticas sumamente adaptables y cambiantes, las cuales denomina *periféricas*.

Los objetivos marcados en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2015), en México, muestran que para el caso de la inclusión en campo de la Educación, las normas nacionales están dirigidas a tratar de garantizar la cobertura en el acceso a los centros educativos a las niñas, niños y jóvenes con discapacidades físicas bajo los principios que impulsen su inclusión, no discriminación e integración a través de la generación de programas, estrategias, materiales, espacios educativos, apoyos económicos e investigaciones.

En el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa del Gobierno Federal se plantea el siguiente objetivo:

Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad. (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 12)

Observamos nuevamente una política nacional periférica que busca garantizar la expansión y cobertura de la inclusión en educación, pero también una propuesta para generar una política (*politics*), a través de políticas (*policy*) (Del Castillo-Alemán, 2012) con la búsqueda de una equidad social. La educación es el medio desde el cual pueden impulsarse la construcción de nuevas sociedades más justas e incluyentes; no sólo atendiendo la diversidad de necesidades de los niños, niñas y jóvenes que asisten a los diferentes espacios educativos, sino reconociendo que siguen existiendo desigualdades sociales entre el alumnado y que los retos para disminuirlas aún son una tarea ardua que requiere nutrirse de investigaciones en los diferentes niveles educativos en México, tomando en cuenta los retos que ello implique.

Los tomadores de decisiones ya no buscan sólo garantizar mayor cobertura desde las políticas educativas, sino que ahora se focalizan en los procesos, es decir, en los cómo de la inclusión; y es aquí, en donde hay que hacer una pausa para reflexionar sobre qué estamos entendiendo por *inclusión*; y para el caso concreto de los niños, niñas y jóvenes, qué estamos entendiendo por *discapacidad y normalidad*, desde dónde partimos para entenderlas y/o analizarlas y qué relación guardan con los discursos y hacer políticos que vemos cristalizadas en las políticas educativas vigentes.

Hay que mirar la política educativa desde las prácticas profesionales al interior de las instituciones y centros educativos. Por ejemplo, las primeras acciones de integración educativa en nuestro país tienen sus inicios a mediados del siglo XIX, a finales de 1970 se conforma la Dirección General de Educación Especial, creada por decreto presidencial con la finalidad de desarrollar, organizar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. En San Luis Potosí, surge la Carrera de Psicología (1972) y el primer Centro de atención a la educación especial como espacio de práctica profesional de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) –Centro Educativo “El País de las Maravillas” (CEPAM)– en 1974.

Para 1993, surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y se deriva un cambio conceptual en la función de los servicios de educación especial a una “Integración educativa”, así como en el abordaje metodológico y administrativo. Surgen los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Orientación al Público (UOP). Durante ese lapso de tiempo, se reformaron también los procesos de atención en el CEPAM, siendo en fechas recientes y justo después de que en México se reconociera la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, tomando como medida la formulación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) en 2011, que también en la UASLP y, particularmente, en la Facultad de Psicología se plantea la necesidad de revisar los procesos administrativos y la viabilidad de las dinámicas de atención del CEPAM. Durante el año 2014, poco más de 40 años después de la fundación del Centro Educativo de la Facultad de Psicología de la UASLP, se reestructuran los procesos de atención de dicho centro y se organiza una reunión académica nacional e internacional con autores representativos en el estudio y ejecución de modelos de educación, para dialogar y discutir los retos y estrategias que atiendan a las necesidades educativas de un México que busca estratégicamente una Educación de Calidad e incluyente.

La presente obra surge de tal encuentro con especialistas y su propósito es reflexionar sobre la diversidad de discursos, aproximaciones analíticas y prácticas profesionales socioeducativas respecto al desarrollo de la cultura y política inclusiva al interior de las instituciones educativas.

Surge de la necesidad por evidenciar los obstáculos que continuamente tratan de imponerse en los diferentes niveles educativos, limitaciones que buscan perpetuar la exclusión social y educativa en los contextos de aprendizaje. En ocasiones, tales barreras son simplemente ignoradas por su consecuente naturalización y habituación, sin embargo, aún disfrazadas de normalidad, remiten a prácticas conservadoras, desiguales, injustas, moralistas y tradicionalistas.

Al interior de la presente obra, Norma del Río Lugo integra inicialmente un análisis hermenéutico y ético que hace visible de forma crítica los estereotipos y reduccionismos conceptuales que habitualmente se emplean para legitimar la exclusión de las personas con diversidad funcional y en base a ello se plantean propuestas de cambio para la inclusión. Enseguida se elabora una reflexión sobre la inclusión educativa, como ámbito esencial de formación de psicólogos dentro de y para sus prácticas profesionales, en la cual queda advertida la visión crítica que cambia la cultura del prejuicio y las prácticas de discriminación, por una cultura de la colaboración con justicia y equidad. En dicha elaboración, Silvia Larisa Méndez, María del Carmen Rojas y Dulce María Galarza articulan algunas líneas finales para favorecer dicha formación profesional. En seguida, David Uriel López, Juana María Méndez y María del Rosario Auces, elaboran una propuesta de formación docente bajo una cultura de aprendizaje que toma en consideración tanto los beneficios sociales como prácticos del aprendizaje en los contextos inclusivos. Posteriormente, María del Rosario Auces, Blanca Susana Vega, Denisse Alejandra González, Hugo López y Fernando Mendoza presentan una línea de investigación que muestra la relevancia del

estudio de procesos de inclusión educativa en el nivel medio superior, así como los avatares en la cobertura y calidad, a partir de un estudio de caso con enfoque narrativo.

La práctica docente en el desarrollo de competencias para gestionar la inclusión educativa se manifiesta en un ejemplo de intervención en la cual se plantean procesos que incluyen a una persona ciega en materias predominantemente visuales propias de la licenciatura en comunicación; tal evidencia, desarrollada por Raquel Espinosa, nos coloca hasta ese punto de la lectura con la interrogante: “Atender a la diversidad en el aula ¿una práctica posible?”, ejercicio reflexivo de Mónica Dávila y María Estela Jiménez, quienes discuten un programa de atención a la diversidad de niños y niñas de nivel básico, y del cual se aprecian evidencias de cambio manifiesto en el alumnado, pero especialmente en el profesorado, en su amplitud creativa y compromiso con la educación.

Tanto las elaboraciones teóricas como las evidencias de prácticas hacen constar de la apreciable factibilidad de cambio hacia una educación inclusiva en diferentes niveles educativos, sin embargo, un punto de quiebre y análisis que requiere especial atención es el asunto de las políticas inclusivas, las cuales deben garantizar la equidad de acceso a la educación, valorando el derecho a la participación estudiantil; este tema es abordado por Carmen Adriana López, Juana María Méndez y Fernando Mendoza, tomando como ejemplo el caso de los estudiantes universitarios.

Para finalizar, se presentan las reflexiones de la experiencia de Nuria Pérez de Lara i Ferré, quien comparte la importancia de la presencia en la relación educativa, el trabajo cooperativo y el pensamiento en común.

La exclusión social y particularmente la exclusión educativa, sigue siendo un problema real para México. Se requiere que los profesionales de la educación reflexionen y promuevan el cambio desde sus escenarios educativos para presionar con fuerza las estructuras sociales y culturales que limitan la inclusión, para reclamar el ejercicio pleno de las políticas públicas internacionales y nacionales que favorecen la inclusión. Este libro es una invitación a todos quienes tienen en sus manos la formación de futuros hombres y mujeres tomadores de decisiones que guiarán el rumbo de nuestro país, es para padres y madres de familia, profesores, estudiantes y demás personas interesadas en la educación de niños, niñas y jóvenes.



CAPÍTULO 1

PERSONAS PRIMERO: REFLEXIONES EN TORNO A LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

Norma Alicia Del Río Lugo¹

¹ Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Ciudad de México, México
nadelrio@correo.xoc.uam.mx

En este capítulo se hace un análisis hermenéutico¹ y ético de las reducciones y estereotipos conceptuales que operan para ocultar la complejidad de las múltiples identidades que se ponen en juego en las personas con diversidad funcional, así como los procedimientos, prácticas y políticas para legitimar su exclusión y minorización, para pasar entonces a proponer los cambios y condiciones necesarias que apuntalen el desarrollo humano incluyente, pleno, con dignidad.

Líneas argumentales

Una de las condiciones necesarias para el desarrollo humano incluyente es la transformación reflexiva cultural que tiene que darse para dejar de utilizar términos vacíos, políticamente correctos, sin ningún cambio en las representaciones sociales generadas por nociones absolutas y totales, arraigadas en la historia como lo es el concepto de “invalidez”, para transitar a lo que implica el adjetivo de “diversidad funcional”, que genere cambios institucionales en las políticas de inclusión, de derechos plenos y de “diversidad” (término acuñado recientemente compuesto por libertad + dignidad en la diversidad [Rodríguez Picavea, 2013]) acorde con el paradigma ecológico-sistémico; como un componente más de la biodiversidad y del uso de recursos complementarios para el funcionamiento del ecosistema.

En las acciones colaborativas que definen el acto educativo, mientras mayor sea la diversidad funcional, mayores retos habrá para la reflexión del educador que debe los componentes filo y ontogenéticos de una actividad. Se trata de movilizar intencionalmente la interacción entre docente y docente a la manera de Freire (1997), redefiniendo la actividad para recontextualizarla de manera que cobre un nuevo sentido, siempre abriendo nuevas posibilidades, en lugar de reducirlas (en afán simplificador que borra todo sentido y significado). La sensibilidad, la apertura y la escucha son ingredientes necesarios para implicarnos y contribuir a que el otro siempre tenga el control de su propia dignidad.

1 Retomo la propuesta de Ríos Saavedra (2005) “La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás” (p. 52).

El presente trabajo parte de la hipótesis de que para ser congruentes con la Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) –que propone implícitamente la *diversidad funcional*² para transformar el paradigma de discapacidad hasta ahora vigente–, es necesario hacer una deconstrucción conceptual que indague sobre las connotaciones y aspectos referenciales que llevan al estigma³ y ostracismo social, al colocar como exclusiva y excluyente la vulnerabilidad (que es propia de lo humano) en estos grupos de personas como categoría definitoria.

El vaso medio vacío

El vacío conceptual eje de este trabajo ha sido generado por la construcción sociohistórica que desdibuja al sujeto con diversidad funcional cuando se le define en términos de discapacidad, de déficit, de incompetencia, de incapacidad para integrarse socialmente y para producir, lo que lleva necesariamente a la minorización, que llama a su vez a la tutela y a su anulación como sujeto social⁴. Su condición ciudadana se ve severamente mermada –lo que llama Margalit (1997) “ciudadanía de segunda” como negación selectiva de derechos o la negación de su pertenencia a una comunidad legítima reconocida– en su capacidad de agencia, de libertad, de autonomía, es decir, se compromete su potencial de desarrollo humano. Se cuestiona el status de persona.

El concepto de persona es en gran medida una creación histórica⁵. Este recorrido ha dejado huellas que conviven en distinta medida, según se ponga en foco la autonomía (psicología del yo), la agentividad, la autoestima, la autoconciencia, (meta representaciones), la intencionalidad o bien en la expansión del yo, en la multiplicidad de papeles y personajes cambiantes de los que tomamos distancia relativa según el grado de compromiso, o alienación que adoptemos, que se contradicen dinámicamente, o que evolucionan con nosotros, creando nuestra propia novela de vida. Algunos de estas dimensiones se discutirán a lo largo del capítulo.

Cuando se habla de discapacidad, se visualiza una persona “como niño” y más aún si es mujer, pues la condición histórica de minorización por discriminación de género se añade a la de infancia. El término *INOCENTE* definido por el Diccionario de la Real Academia Española desde 1803 y vigente hasta 1989 incluía a los niños, pero también a los simples o tontos (sic) y en 1992 se reformula en términos de ignorancia y de posibilidad de engaño. El saber se coloca como algo inherente al individuo, a la condición adulta y no como construcción social, derivada de la posibilidad de participar como miembro

2 “...aunque la CIDPD no incorpora los términos ‘diversidad funcional’ ni ‘capacidades diferenciales’ (y, no obstante, haya sido usado el de diversidad funcional en distintas sentencias judiciales en el ámbito Iberoamericano hispanoparlante, vr. gr. Argentina, Colombia, Chile, El Salvador, España, México y Perú), sus conceptos ejes si se encuentran reconocidos de manera tácita”. (Zambrano, 2015, p. 655).

3 Goffman (1995) lo define como “una indeseable diferencia desacreditadora”

4 por falta de “cumplida personalidad” como reza el lema INCAPAZ en el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2017).

5 Confróntese Taylor (1985).

de la cultura y de sus instituciones. En este sentido, es interesante traer la asociación literal que evoca el término *IDIOTA* con *solitario*, como esa falta de vinculación que promueve el desarrollo del que partía Seguin para sus métodos reeducativos, según lo apunta Vygotski (1997 [1932]). Etimológicamente el término *IDIOTA* en su origen griego, carecía de la connotación peyorativa y hacía referencia a quien no se ocupaba de asuntos públicos, sino sólo de sus intereses privados (*idios* "propio, personal, peculiar, separado"; *idiousthai* "tomar para sí, apropiarse de").

El aislamiento y la exclusión de la vida social empobrece no sólo al individuo a quien se aparta, sino a la sociedad entera, al privarla de la diversidad necesaria para el discurso plural que aporta múltiples perspectivas, tal y como argumenta Arendt (1997):

Sólo [se] puede ver y experimentar el mundo tal y como éste es »realmente« al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une, que se muestra distinto a cada uno de ellos y que, por este motivo, únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí sobre él, intercambian sus perspectivas.(...) Vivir en un mundo real y hablar sobre él con otros son en el fondo lo mismo, y a los griegos les parecía la vida privada »idiota« porque le faltaba esta diversidad del hablar sobre algo y consiguientemente, la experiencia de cómo van verdaderamente las cosas en el mundo. (p. 79)

La desafiliación, generada por la exclusión, se realiza socialmente como un acto de separación que se sustenta en reglamentos y se lleva a cabo mediante rituales (Castel, 1998), mediante la atribución de marcas y de un status especial que lo priva del derecho de ejercer ciertas funciones (Goffman, 1995). El aislamiento y segregación crean la percepción de minoría, de estado de excepción y de irregularidad que favorece su invisibilización y control social. Hay que decir que, el estigma y el ostracismo los comparten las familias y aquellos que "se relacionan con un individuo estigmatizado a través de la estructura social" (Goffman, 1995, p. 43), lo que explica las razones de cómo se mantiene el proceso de segregación activo y cómo su presencia amenaza e incomoda a quienes se ubican "sin estigma", por lo cual la transformación de las prácticas, la cultura y la política de derechos es fundamental, no sólo para la población que margina sino también para quienes tienen una condición de vulnerabilización de derechos.

En la Enadis 2005...quedó de manifiesto que vivimos en "una sociedad con intensas prácticas de exclusión, desprecio y discriminación hacia ciertos grupos" y "que la discriminación está fuertemente enraizada y asumida en la cultura social, y que se reproduce por medio de valores culturales." (Barba Solano, 2012, p. 265)

Para ver la diferencia entre la cultura y las prácticas que permean ambos grupos (integrados y excluidos), revisemos los resultados de la reciente Encuesta Nacional sobre discriminación en México

(CONADIS, 2012), que revela que siete de cada diez personas a nivel nacional opina que no se respetan los derechos de las personas con discapacidad y seis de diez personas con discapacidad opina lo mismo, aunque señalan que el desempleo sea el principal problema y que la sociedad no apoya por la falta de información sobre su condición. La condición urbana parece desensibilizar pues a escala metropolitana (Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey) sólo cuatro de cada diez personas afirman esto mismo. Pero, si aplicamos un enfoque más amplio sobre las múltiples identidades que en un momento dado tenemos⁶, el índice de discriminación se potenciaría en el caso, por ejemplo, de tratarse de un joven (o niño) + discapacidad física que incide en su apariencia + indígena + mujer. Todas estas categorías son tratadas en las encuestas como dimensiones separadas, que son útiles como primer ejercicio, pero que, si se integran, tendríamos una visión más completa de la vivencia y contexto socio histórico que puede experimentar una persona con diversidad funcional definida bajo todas estas dimensiones.

Los estereotipos de los sujetos con diversidad funcional se colocan siempre como estados estacionarios en los extremos del ciclo vital: como niño pequeño o como anciano, por la necesaria implicación de dependencia en todos los aspectos que lo ubica, siempre como un apéndice de otro y que trae consigo el concepto asociado de “carga social”, que amenaza la productividad social de los cuidadores y el bienestar familiar. Al respecto, es interesante revisar, por ejemplo, el Informe de CEPAL (2009) que dedica dos capítulos al análisis de la crisis de cuidado en Latinoamérica al haberse perdido la solidaridad entre generaciones y que profundiza la desigualdad de género al constituirse en parte de las actividades relacionadas con trabajo no remunerado. Visto en términos de productividad, podría pensarse entonces que, una de las soluciones está en profesionalizar el cuidado y pagarlo⁷, solución tomada por los países minoritarios neoliberales que ha derivado en la transnacionalización del cuidado, a cargo de las migrantes jóvenes provenientes de países mayoritarios, sin alterar ninguno de los dos elementos analizados por el Informe como parte constitutiva y estructural de la crisis: la falta de solidaridad y la asignación de este rol como exclusivo de la mujer. Esta lógica pudiera rastrearse hasta la cultura griega, de tener a su disposición esclavos, para mantenerse ajeno a las actividades de cuidado y mantenimiento y ser libre para posibilitar la participación pública y política, condición establecida para ser reconocido como ciudadano.

En la cultura occidental, el cuidado se trata como parte de los asuntos domésticos, focalizado sólo para los individuos “no autónomos” (niños, ancianos y personas con discapacidad), escindido de la vida emocional y de relación que tenemos todos, y disociado de la vida moral y política. Las redes

6 *Consúltese Sen (2007) sobre este interesante tema sobre la necesidad de pluralizar la identidad.*

7 *La figura de “asistente personal” promovido por el Movimiento de Vida Independiente, es un caso muy distinto, pues se trata de una responsabilidad del estado como política de cuidado al manejarla como prestación social ya implementada en Noruega, Gran Bretaña y otros países nórdicos, e implantada en España legalmente, para que la persona con diversidad funcional pueda realizar su proyecto de vida.*

sociales de afiliación que debieran vincular y apoyar las necesidades de todos, funcionan de manera muy deficiente en esta sociedad individualista donde se espera una retribución simétrica de cualquier acción colaborativa hacia un “otro”, dado que se le concibe como espejo de sí mismo. Tal es la idea de “contrato social” que oscila entre la coacción y la cooperación de individuos separados, donde mi libertad y derechos terminan donde empiezan los del otro. Los derechos colectivos, el bien común tienden a difuminarse con la consecuente pérdida de cohesión social. Vincularse con el otro por el compromiso adquirido, se concibe como pérdida de libertad personal que hay que delimitar y defender a toda costa. Mi bienestar, puede verse entonces amenazado por la relación adquirida.

Cabe preguntarse entonces ¿dónde está la agencia como condición e indicador de desarrollo humano que propone Sen (2002), donde el bien común y la libertad van de la mano? Ir más allá del bienestar implica centrarse en las valoraciones y compromisos de los sujetos. La agencia conlleva la capacidad para actuar y traer cambios como miembro social pleno activo, asumiendo la responsabilidad de elegir hacer o no hacer algo en determinado momento.

El vaso medio lleno

En este sentido, el acceso a la educación pertinente y abierta a la diversidad de todos posibilita ampliar la libertad de agencia, optimizando los funcionamientos valiosos y competencias que resulten en esa combinación virtuosa de “seres y quehaceres” posibles y viables. Así que, la educación inclusiva no puede restringirse al acceso y a la reproducción o transmisión de información, sino debe ocuparse de la ampliación de horizontes y de opciones valiosas, tal y como dice Sen (2002): “no es lo mismo hacer algo, que elegirlo y hacerlo” (p. 64). Por ello, llama la atención sobre la gran responsabilidad de lo que pueden implicar las adecuaciones curriculares pues hay siempre una evaluación con poder reductor:

[...] tanto por lo que incluye como potencialmente valioso como por lo que excluye.

[...] el enfoque sobre la capacidad es diferente de la evaluación utilitarista [...] porque deja lugar para una variedad de actos y estados humanos como si fueran importantes en sí mismos (no sólo porque pueden producir utilidad ni solo por la medida en que puedan rendir utilidad) (p. 58).

Cabe también preguntarnos ¿qué oportunidades de decisión tienen los alumnos y alumnas para ejercer su agencia en su trayectoria escolar? Y si ésta es reducida, podemos imaginar que son casi nulas las oportunidades de elección para aquellos y aquellas con diversidad funcional. Por lo tanto, es necesario hacer un balance entre la agencia y la interdependencia. Entender la interdependencia como base social y necesaria, así como las vinculaciones y acciones conjuntas como estrategia humana para potenciar y sinergizar mis propias capacidades. *Lo que es imposible para uno, es posible para dos*, frase atribuida a Feuerbach y parafraseada por Lev S. Vygotski (1997, pp. 246-247) en estos términos:

Lo que es imposible en el plano del desarrollo individual se torna posible en el plano del desarrollo social...pasamos a ser nosotros mismos a través de otros (Vygotski, 1995).

La acción colaborativa, el andamiaje, vuelven posible la construcción de vías alternas del desarrollo, a condición de que vayamos procurando aumentar los grados de libertad de las tareas, a medida que vayamos cotejando el grado de apropiación de la actividad por parte del alumno(a) con diversidad funcional. El error debe tener cabida aquí, incorporándolo como información valiosa a ser incorporada para la reflexión conjunta y la producción del conflicto, como estrategia poderosa de avance en la solución activa de problemas. Recordemos que Piaget (1979) sostenía que el error contiene siempre una dosis de verdad.

Hay, también, siempre en el proceso de construcción colaborativa de conocimiento, elementos de creatividad y soluciones alternativas no esperadas. En mi experiencia, mientras mayor es la diversidad funcional, mayores retos presentan para la reflexión que debe los componentes filo y ontogénicos de una tarea⁸ y requiere de una actitud creativa por parte del docente para movilizar la interacción, siempre y cuando esté presente la atribución de intencionalidad en la conducta de nuestro(a) compañero(a) de trabajo. Al respecto, Vygotski (1995):

La desviación del tipo normal, el cambio patológico de los procesos de desarrollo representa [...] una especie de experimento natural, especialmente organizado, que descubre y desvela frecuentemente [...] la verdadera naturaleza y estructura del proceso [...]

La cultura de la humanidad se fue creando, estructurando, bajo la condición de una determinada estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por ello, sus herramientas e instrumentos materiales, sus instituciones y aparatos socio-psicológicos están destinados a un organismo psicofisiológico normal. (p. 41)

El defecto [...] al producir el deterioro de algunas funciones, el fallo o la alteración de órganos –y con ello la reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre unas bases nuevas, de acuerdo a un tipo nuevo–, vulnera, naturalmente el curso normal de arraigo del niño en la cultura. (p. 42)

8 *Dice al respecto Vygotski (1995): "es imposible estudiar la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin haber estudiado la prehistoria de tales funciones, sus raíces biológicas e inclinaciones orgánicas [...] El comportamiento de un adulto culturizado de nuestros días [...] es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie Homo Sapiens; y por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado. Ambos procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo, estudiadas por disciplinas psicológicas diferentes y particulares. Pero la especificidad y dificultad del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el niño se debe a que en la ontogénesis aparecen unidas, forman de hecho un proceso único, aunque complejo" (pp. 29-30).*

Estamos acostumbrados a que el hombre lea con los ojos y hable con la boca. Tan sólo el gran experimento cultural demuestra que se puede leer con los dedos y hablar con las manos y revela todo el convencionalismo y movilidad de las formas culturales del comportamiento. (pp. 311-312)

El desarrollo cultural es la esfera más importante donde es posible compensar la insuficiencia. Allí donde el desarrollo orgánico resulta imposible, hay infinitas posibilidades para el desarrollo cultural. (p. 313)

¿Qué implicaciones tienen todos estos datos?

1) La necesidad de considerar la diversidad funcional dentro de un espectro complejo de identidades múltiples que hay que tener presente para respetar la dignidad de la persona, reconociéndola sin que tenga que negar parte de su identidad para poder participar. Y aquí, volvemos a traer los dos niveles de exclusión que conllevan tanto el nivel micro como macroético que sugiere Margalit (1997): "Una sociedad civilizada es aquella cuyos miembros no se humillan unos a otros, mientras que una sociedad decente es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas" (p. 15).

El diseño de cualquier institución debe tener el carácter universal inclusivo, reconociendo el gradiente de necesidades, limitaciones y dependencia que todo humano experimenta, en lugar de proponer "ajustes razonables" como ahora dictan tantas leyes y reglamentos. La normalidad, dice Nussbaum (2006), "es una buena manera de ocultarse... Las normas sociales de lo normal por lo general tienen poco que ver con las debilidades del hombre medio: lo normal es una noción completamente normativa y una especie de perfección o invulnerabilidad sustituta" (p. 258).

"Reconocer nuestra propia vulnerabilidad lleva a vivirnos con cierta combinación de adultez e infancia, y de aspiración sin la ficción de la perfección", concluye Nussbaum (2006, p. 364).

2) La discapacidad no es una condición del sujeto sino producto de una interacción social compleja y con el medio circundante. El concepto Kantiano de dignidad implica nunca tratar al otro como un medio, sino siempre como fin en sí mismo. La investigación cualitativa multifocal al respecto, debe dejar de tomar distancia de sus participantes del estudio, como señalan O'Day y Killeen (2002), y sugiere abandonar una posición "objetiva" para asumir una posición "empática" que no busque la confirmación de hipótesis con los datos, sino abra nuevas vetas para explorar más exhaustivamente con los participantes, nuevos sentidos y significados de lo que ocurre a distintos niveles, y en interacciones complejas del flujo de experiencia difícil de medir.

3) Nuestra capacidad de supervivencia está ligada a la calidad de nuestras relaciones, tanto con otros como con otras especies. Nussbaum (2006) argumenta como un primer paso que "la persona que siente vergüenza está dejando atrás la cómoda convicción narcisista de que todo está bien respecto de su mundo y reconoce las demandas justificadas de otros" (p. 250).

Debemos tener siempre en mente que todos tenemos la capacidad de convertirnos en violadores de la dignidad humana. La sensibilidad, la apertura y la escucha son ingredientes necesarios para implicarnos y contribuir a que el otro tenga el control de su propia dignidad.

En palabras de Roosevelt: "Nadie puede hacerte sentir inferior sin tu permiso" (Hicks, 2011, p. 87).

Termino con esta narrativa de un joven sordo profundo, en ese entonces estudiante de comunicación, que ejemplifica esta máxima de Roosevelt:

En ese entonces también estaba muy entusiasmado yendo a mis clases de canto con un maestro muy exigente que me acompañaba con el piano. Yo quería conocer mejor mi voz, reconciliarme con ella porque siempre que hablo frente a personas desconocidas todas voltean para ver de quién es la voz rara. (Longi, 2015, pp. 160-161)

Fue terrible cuando en la universidad hicimos en equipo un guión para noticiero de radio y lo grabamos. A la evaluación acudieron algunos maestros que no trabajaban con nuestro grupo. Uno de ellos dijo que en nuestro noticiero había una voz –refiriéndose a la mía– que era incomprendible y que no era radiofónica. Claro, no dijo ninguna mentira.... ese comentario insensible del maestro me cayó como agua fría, estaba diciendo que era mejor no usar mi voz en programas de radio. Recuerdo que me enojé: "¿Con qué autoridad viene este desconocido a decirme que (pese a todo mi progreso en el manejo de mi voz) sigo siendo no radiofónico e incomprendible?". (Longi, 2015, p. 161)

Este joven se graduó como licenciado en comunicación y como maestro en Ciencias, con especialidad en Matemática Educativa. Su tesis versa sobre la comprensión de nociones estocásticas por jóvenes de nivel bachillerato sordos.

Referencias

- Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós Ibérica. Recuperado de <https://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/arendt-hannah-que-es-la-politica1.pdf>
- Barba Solano, C. (2012). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XIX(54), 261-270.
- Castel, R. (1998). La lógica de la exclusión. En E. A. Bustelo (Ed.), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes* (pp. 118-160). Santa Fé de Bogotá: UNICEF-Santillana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2009). *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago: CEPAL. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/1232>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). (2012). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México/Enadis 2010. Resultados sobre personas con discapacidad*. México: Consejo Nacional para el desarrollo y la inclusión de personas con discapacidad-Consejo Nacional para prevenir la discriminación.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hicks, D. (2011). *Dignity. The essential role it plays in resolving conflict*. York, PA: Yale University Press.
- Lonngi, P.G-C. (2015). Letras de vida sobre papel. En N. del Río (Comp.), *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México* (pp. 156-165). México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice. Disability, nationality, species membership*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Asamblea general*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexts.htm#convtext>
- O'Day, B., & Killeen, M. (2002). The Emerging Importance of Qualitative Research Methodologies. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(1), 9-15.
- Piaget, J. (1979). The Possible, the impossible and the necessary. In F. B. Murray (Ed.), *The impact of Piagetian theory* (pp. 65-85). Baltimore: University Park Press.
- Real Academia Española (RAE). (2017). INCAPAZ. *Diccionario de la Lengua Española* [en línea]. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LCz4pMj>
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Rodriguez Picavea, A. (2013). Diversidad: libertad y dignidad en la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 39-58.
- Sen, A. (2002). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 54-83). México: FCE-The United Nations University.
- Sen, A. (2007). *Identity and violence. The illusion of destiny*. New York-London: W. W. Norton and Company.
- Taylor, C. (1985). The person. In M.S. Carrithers, Collins; S., Lukes (Ed.), *The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History* (pp. 257-273). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotski, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vigotsky, S. (Ed.), *Obras Escogidas V.3. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 11-371). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vygotski, L.S. (1997). Prólogo al libro de E.K. Grachova. Educación y enseñanza del niño con retraso profundo. In L.S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas. Vol. V Fundamentos de Defectología* (pp. 239-247). Madrid: Visor.
- Zambrano, C.V. (2015). Hipótesis sobre la emergencia de la diversidad funcional (y capacidades diferenciales de las personas) en la CIDPD. *Ponencia presentada*. Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. De los derechos a los hechos. Valencia: Tirant Lo Blanch Editores.

The background features a large, light yellow circle with a white border. Inside this circle, there are several smaller circles in shades of orange, red, and teal. The text is centered within the white border of the large circle.

CAPÍTULO 2

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA: A PROPÓSITO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Silvia Larisa Méndez Martínez¹
María del Carmen Rojas Hernández
y Dulce María Galarza Tejada

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología
San Luis Potosí, S.L.P., México
silammtz@yahoo.com.mx

Este capítulo constituye un ensayo a través del cual se busca mostrar una re-flexión, acerca de la inclusión educativa, como uno de los ámbitos de referencia para la formación profesional y la configuración de la identidad profesional en la licenciatura en psicología, mediante experiencias de formación para la intervención a través de prácticas profesionales universitarias, previstas en el plan de estudios. La relevancia de este espacio curricular reside en que mediante ellas, se busca la convergencia de conocimientos y experiencias orientadas a la formación profesional, que servirán de bagaje para el devenir del egresado y su potencial inserción laboral ulterior; contribuyendo a la configuración de la identidad profesional. La trascendencia de las experiencias para la intervención a través de prácticas profesionales universitarias, estriba en lo que mediante ellas se hace una transmisión sobre la profesión, en términos de un quehacer profesional, que irremediablemente remite a interrogarse acerca de la razón de ser de la disciplina.

Introducción

La línea de pensamiento que ordena el contenido del presente ensayo parte de la respuesta a la interrogante acerca de la formación profesional como trayectoria o como destino, con el propósito de introducir a la profesionalización en términos de un eje en la instrucción universitaria en el ámbito de la psicología. Si bien, la formación profesional es una constante en el proceso de aprendizaje, entonces, la conformación de la identidad profesional representa un continuo sobre el cual se puede incidir a partir de y desde la práctica profesional, toda vez que, a través de ella, se busca que el futuro profesionista adquiera y fortalezca un cuerpo conceptual, técnico y actitudinal, que le permita realizar intervenciones profesionales que le distingan de otras disciplinas. Un desafío en la formación profesional en psicología lo constituye su diversidad de enfoques. Además del compromiso de advertir el referente que nutre a la noción de técnica que subyace a la enseñanza de la profesión y su práctica.

La primera parte concluye con un acercamiento a la reflexión sobre el rol del psicólogo y el ejercicio de poder. En la segunda parte, a través de una acotada selección de referentes, se busca formular una re-flexión en torno a la *inclusión educativa* como un campo que circunscribe un ámbito de formación para la intervención profesional del estudiante en psicología, mediante las prácticas profesionales universitarias. Las consideraciones que se presentan derivan del concepto de exclusión a modo de antítesis. El desarrollo de las ideas se expone a partir de inflexiones en torno a la inclusión, a

través de algunas precisiones en torno al término de *exclusión*, el referente de la lógica binaria de pares contrapuestos y la corrección normalizadora, trae a escena a la discapacidad como un referente con el que se liga a la anormalidad, la patología y la exclusión, a partir de la ideología de la anormalidad. De la asociación de la exclusión con la anormalidad/discapacidad, como contraste. Y la re-flexión sobre el quehacer profesional del psicólogo (y su identidad profesional) ante la inclusión/exclusión.

Formación profesional ¿trayectoria o destino?

Abordar el tema de la formación profesional, conlleva no sólo considerar los aspectos curriculares y sus transformaciones acordes a las tendencias en boga; sino que, invita a la reflexión sobre los agentes activos en la formación: alumnos, profesores y autoridades.

Para abordar a la profesionalización es preciso atender la concepción que se tiene en torno a esta: ya sea como parte del proceso formativo o como algo posterior, puesto que ello determinará el momento en que ésta se incorpora en la instrucción universitaria.

Integrar la profesionalización como parte del proceso formativo, tiene como referencia la noción de profesionalización temprana (Labarrere, 2003) sobre la que se sostiene la enseñanza orientada a formar a un profesional. Ello implica, generar dispositivos para el advenimiento de la profesionalización en el marco de un programa educativo, misma que responde a un momento y estructura social determinada (Benedito, 2011). Conlleva considerarla e incorporarla en el perfil de ingreso y de egreso, diseñar las asignaturas, y atender al perfil de los profesores a cargo. Se requiere de reglas para su operación, y su implementación precisa de la gestión de espacios inter-institucionales para la intervención.

La profesionalización, como un proceso, permite sostener que devenir como profesionista no es un destino final, sino una trayectoria que se debe construir a medida que se recorre, y forma parte del proceso educativo.

A la luz de esta perspectiva, la identidad profesional no constituye una cualidad inherente al sujeto devenido profesionista, resultado de su trayectoria educativa y ejercicio laboral, como lo indican las referencias en la literatura orientada a su estudio. Su indagación ha estado estrechamente vinculada con el trabajo (Hausser, 1995, citado por Mieg 2008; Angulló, 1998; Gracia, Martín, Rodríguez y Peiró, 2001), y con las experiencias derivadas del encuentro del sujeto con el universo laboral, como satisfacción con el trabajo (Hausser, 1995, citado por Mieg 2008), conciencia y significación valorativa (Wenger, 2001), sentimiento de individualidad-pertenencia (Briggs, 2007), definición de la profesión (Anderson-Nathe, 2008), filiación (Shim, Hwang y Lee, 2009), y la percepción social de la profesión (Ruvalcaba-Coyaso y Uribe, 2011), entre otros. Y su investigación se ha caracterizado por realizarse en profesionistas en activo (Fagermoen, 1997; Navarrete, 2008; Shim, Hwang y Lee, 2009; Gakell y Leadbetter, 2009, Umpiérrez, 2010; y Trainer, 2013).

En virtud de que la identidad profesional se encuentra vinculada con el ejercicio profesional, reviste capital importancia su promoción como parte del proceso formativo universitario. Ello es

factible mediante las prácticas profesionales universitarias. Éstas constituyen la aproximación más cercana a un escenario laboral.

Las prácticas profesionales y la resultante interacción con los formadores, contribuyen al significado del sentido del trabajo (Zacarés y Llinares, 2006). Así como la definición de la profesión por el propio sujeto, en función de lo que conoce y la habilidad para responder a las exigencias, son dos de los componentes de la identidad profesional (Anderson-Nathe, 2008).

Profesionalización, un eje en la instrucción universitaria

De acuerdo con Beltrán (2014), la práctica profesional tiene como finalidad que “los futuros egresados puedan incorporar una experiencia de aprendizaje en la construcción de un rol profesional” (p.17). Ello precisa que las experiencias de prácticas profesionales deben de atender en su diseño aspectos conceptuales, instrumentales, identitarios, relacionales y afectivos, como lo señala De Diego (2011):

se deben diseñar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos se apropien no sólo del conocimiento y de los instrumentos para investigar e intervenir, sino también de una serie de significados disciplinares que van tejiendo los aspectos conceptuales (posturas y modelos teóricos); instrumentales (mediadores físicos y conceptuales en la teoría y la práctica); identitarios (sentido de pertenencia y roles dentro de la profesión); relacionales (pautas de interacción); y afectivos (sentido, emociones y motivaciones en torno al quehacer profesional) que entran en juego al participar dentro de un contexto profesional específico. (p. 67)

Así, la formación profesional promueve en el estudiante universitario el aprendizaje sobre la disciplina, en escenarios vinculados de forma directa con la práctica profesional, buscando con ello propiciar la adquisición y el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes que recuperan y continúan la línea de formación académica previa (Beltrán, 2014); a la vez que participe de manera conjunta con pares académicos, profesores y profesionistas.

Un elemento determinante en este proceso son las interacciones que el estudiante establece con su comunidad de aprendizaje –asesor, compañeros o pares académicos, responsable institucional en el centro de prácticas profesionales, clientes o usuarios–. Los intercambios con los diferentes personajes que componen las comunidades de prácticas (Wenger, 2001), muestran el entramado en el que se sostiene la participación en el espacio de la práctica profesional, sobre el cual se ciernen no sólo contenidos de carácter académico, sino que se construyen y refrendan los diversos significados que se criban sobre la profesión, y los encargos sociales que de ellos derivan.

Diversidad de enfoques ¿un desafío en la formación profesional en psicología?

La gran variedad de paradigmas y enfoques dentro de la psicología representan un desafío en su enseñanza, no sólo porque requiere de formadores y modelos para ello (Castañeda, 1995), sino por su

diversidad. Para Noriega y Gutiérrez (1995), Babel es metáfora de la psicología, lo cual no debe ser visto como un defecto, sino como un hecho, "No es algo a reparar, sino a sistematizar" (p. 15). Los alcances de la multiplicidad de perspectivas psicológicas se advierten al grado que su estudio desde la construcción del conocimiento, exige precisión al hablar no de la epistemología de la psicología, sino de las epistemologías. Así, la epistemología constituye "el estudio del cuerpo conceptual de cada uno de los discursos psicológicos y su análisis mediante ciertas categorías que, planteadas inicialmente por los filósofos, han tenido un desarrollo propio en el campo de la ciencia" (Noriega y Gutiérrez, 1995, p. 18).

Para De Diego (2011), la instrucción que habrá de ofrecerse a los psicólogos en formación deberá de ser de carácter holístico,

formar a los psicólogos dentro de los espacios universitarios resulta una tarea compleja, que requiere de una formación holista, en el que exista una relación más clara entre la teoría y la práctica y en la que se considere que el aprendizaje de la psicología debe realizarse también en escenarios de posible aplicación profesional, donde se pueda articular el conocimiento teórico revisado en las aulas. (p. 71)

Por su parte, Labarrere (2003) indica como uno de los retos que enfrentan las instituciones educativas en la promoción de la profesionalización de los estudiantes de psicología, es que ésta dista de lo que se espera de ella, en términos de que los egresados se aproximen a lo que se demanda de ellos en el campo laboral. Dejando en claro que, las expectativas y encargos sociales que se cifran sobre la profesionalización no corren al paralelo de la formación profesional.

Este desencuentro, entre lo que un sector de la sociedad espera y el ejercicio profesional de los egresados, es un borde que deja al descubierto las construcciones sociales sobre el quehacer de la profesión, frente al significado de la profesión misma, a partir del cuestionamiento de su papel en el sistema en el que ésta se yergue.

Rol del psicólogo: una amalgama compleja

"[...] adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores. Y este es el caso de las demás artes, pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo [...]". (Aristóteles, citado en Wehinger, s.f., p. 3).

Sobre los individuos que se forman como profesionistas pende un rol, que hace referencia a las expectativas que la sociedad tiene sobre el papel que habrán de desempeñar, y sobre el cual darán cuenta a través de su comportamiento. Lo que se espera, se cierne sobre su actuación, no sobre el sujeto mismo,

el rol consiste en una serie de comportamientos o conductas manifiestas que se esperan de un individuo que ocupa un determinado lugar o status en la estructura social; lugares asignados

que los sujetos vienen a ocupar y que les preexisten, lugar del sujeto ideológico. Conductas que no son producto de decisiones individuales o autónomas sino que responden a las normas y expectativas asociadas a ese lugar que se viene a ocupar, y que son internalizadas en el proceso de socialización... en el proceso de sujeción del individuo a la estructura. (Benedito, 2011, p. 407)

Abordar el rol de un profesionalista sólo describe lo que se espera de él, pero no explica a qué obedece lo que hace. Inquirirse sobre qué hace el psicólogo, es preguntarse por qué lo hace, para qué y a pedido de quien (Benedito, 2011). Una vía para aproximarse a la búsqueda de respuestas en torno a qué hace un psicólogo, se vislumbra a partir del sendero de la técnica. Ésta conlleva considerar que algo se transforma, pero las razones a las que obedece el cambio no están cifradas en la técnica *per se*.

Producir y traer delante son dos nociones que se encuentran vinculadas a la técnica (Wehinger, s.f.). La palabra procede de *Technikon*, un vocablo griego que quiere decir que es de tal modo que pertenece a la *téchne*, término al que se remite Heidegger para definir la esencia de la técnica moderna (Olabuenaga, 1997).

Lo que produce la *téchne* es algo que se encontraba oculto, que acontece en virtud de que algo lo posibilita, no se circunscribe a la mera actividad de un hacer, sino implica un saber, que permite adelantarse y poder ver aquello que acompaña a todo un proceso (Wehinger, s.f.). Interrogarse respecto de la esencia de la técnica remite a un saber, una episteme desveladora de la verdad (Olabuenaga, 1997).

En un intento por aproximarse a una noción sobre *técnica* desde el orden de la *téchne*, se advierte el compromiso de distinguir la arista desde la cual ésta puede ser abordada. Puesto que ella remite a:

1. En una dimensión lógica, a la producción de modelos argumentativos.
2. Producir acciones justas para vivir bien, desde una acepción moral.
3. Ser un medio que permita a la literatura imitar de forma aceptable los acontecimientos realizados en la naturaleza, desde la poesía.
4. Desde la retórica, a convencer a través de razonar y convencer.

La técnica adviene de la *téchne* toda vez que por medio de ella se medie la relación entre el saber y el hacer, con la finalidad, no sólo exterior, sino ética y política (Olabuenaga, 1997).

La práctica profesional como un espacio orientado a la formación y fortalecimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores profesionales, asumida desde el costado de una práctica técnica, supone ser el resultado de un proceso, "... de una transformación de materias primas extraídas de la naturaleza –o producidas por una técnica previa– en productos técnicos por medio de determinados instrumentos de producción" (Miller y Herbert, 1971, p. 46).

Si de la práctica se deriva un producto, luego entonces la práctica técnica que se inscribe en el orden de lo empírico, queda a expensas de un encargo social como lo señalan Miller y Herbert (1971) “la práctica técnica se efectúa con miras al producto, esto es, la técnica posee una estructura teleológica externa: viene a satisfacer una necesidad, a salvar una falta, una demanda que se define al margen de la técnica misma” (p. 50).

Si la práctica técnica es un referente desde el cual analizar el papel de la práctica profesional universitaria, no sólo como una estrategia en la formación e identidad profesional, habrá de interrogarse sobre las demandas a las que se encuentra orientada.

Así, el estudiante en formación no se reduce a reproducir su práctica profesional como una técnica carente de interpelación, por el contrario; debe analizar no sólo la función de su actuar profesional, en términos de un rol profesional del que se espera un producto. Conlleva reflexionar acerca del sistema en el cual éste se encuentra inmerso, “La pregunta por tal producto remite a la particular demanda que posibilita la utilización o no de determinado instrumental técnico y la forma de usarlo” (Benedito, 2011, p. 409).

Las explicaciones en torno a la elección y actividad de la práctica profesional, son las argumentaciones mediante las cuales se da cuenta de la relación imaginaria que el psicólogo establece con la práctica profesional. Éstas remiten a dos argumentos preferentemente: eficacia y humanismo. A través del primero las intervenciones se discuten en términos de su eficacia, “siempre se es eficaz por algo, para algo y para alguien y esto es lo fundamental que da sentido a la práctica de la psicología” (Benedito, 2011, p. 412). El segundo justifica la actividad por lo que le demanda la sociedad.

Ejercicio del poder y el rol del psicólogo, ¿un destino dado o la posibilidad de interpelarse acerca del quehacer del psicólogo?

La determinación del rol del psicólogo conlleva un lugar, posición y función asignada, elementos determinados por el sistema que reproduce las relaciones de poder imperantes, “Función que viene definida por la clase dominante que le delega poder, poder técnico para que pueda ejercerla y que lo reconocerá y aceptará como tal en la medida que responda a dicha función” (Benedito, 2011, p. 413).

Reciprocidad en la relación psicólogo-paciente/cliente/usuario y el ejercicio profesional en instituciones como el espacio que enmarca el encuentro del psicólogo con los sujetos destinatarios de su práctica, son dos escenarios que aluden a la práctica del poder por parte del psicólogo (Basaglia, 1972; Benedito, 2011).

Para Basaglia (1972), la violencia y la exclusión se encuentran en la base de todas las relaciones susceptibles de instaurarse en la sociedad, “relación de opresión y de violencia entre poder y no poder, que se transforma en exclusión del segundo por el primero” (p. 131).

A decir de Benedito (2011), la violencia que ejerce el psicólogo hacia su “objeto” es de carácter simbólico:

puede ejercerla porque el status que ocupa implica una concesión de poder por parte de la clase dominante: poder técnico [...] Se trata de un depositario de la violencia “técnica” en la medida en que actúa “suavizando asperezas, disolviendo resistencias, resolviendo conflictos engendrados por las instituciones”. (p. 414)

¿El quehacer profesional del psicólogo se encuentra condenado a reproducir el ejercicio del poder en el microsistema de las instituciones educativas y asistenciales?, ¿existen otros destinos posibles?

Cuestionarse acerca del rol prescrito, subjetivo y desempeñado, abre la posibilidad hacia una práctica diferente que interroga acerca del rol asignado, posibilitando “una *toma de conciencia* del encargo y demanda implícitos tras el discurso de la psicología y tras las áreas propuestas para la intervención del psicólogo, generalmente aquellas que se consideran ‘conflictivas’ o donde debe impulsarse un ‘cambio’”. (Benedito, 2011, p. 415).

Discusión

“Si mirar hacia atrás no nos salva, nos permitirá, al menos, entender mejor nuestro destino” (Olabuenaga, 1997).

Un punto de partida

Con el propósito de abordar el tema de la “inclusión educativa” como un espacio académico-experencial en la formación del estudiante de licenciatura en psicología, durante su proceso de instrucción universitaria, se propone una concatenación de ideas que tienen como punto de partida el concepto de exclusión como su antítesis. A partir de ello, se busca construir una aproximación hacia el ámbito de la discapacidad/anormalidad. Elementos discursivos que develan al asunto de la *inclusión educativa*, no como un fenómeno, ni mucho menos un hallazgo que se resume en programas y acciones individuales e institucionales, encaminadas a insertar a alguien en el ámbito escolar, y con ello, intentar normalizar algo en su vida y en la de quienes le rodean. Por el contrario, la *inclusión educativa* como acto, promesa, ideal o falacia, trae al escenario de la discusión aquello a partir de lo cual, ella cobra un estatuto.

Para hablar de inclusión, independientemente del ámbito al cual se encuentre referido, se precisa de la exclusión. Abordar a la inclusión requiere advertir algo que ha quedado o está afuera: ¿de qué?, ¿de dónde?, ¿de quién? y ¿por qué?, son sólo algunas de las interrogantes que sirven para acercarse a la inclusión educativa, social, económica y política, de los en ella implicados.

Algunas precisiones en torno al término de “exclusión”

Si bien, el término exclusión refiere a algo/alguien que se encuentra fuera de, es necesario precisarlo. Castel (2004) permite acotar una acepción de exclusión. Sobre ella puede destacarse:

- a. Conlleva una heterogeneidad de usos, “ya que nombra una infinidad de situaciones diferentes, borrando la especificidad de cada una” (pp. 21-22). Por ello, al hablar de exclusión se requiere precisión. La exclusión no constituye un estado absoluto o consumado, sino que refiere a situaciones de exclusión; y en virtud de que los rasgos constitutivos de éstas son distintos; la exclusión deja de ser un todo.
- b. Refiere a un proceso ligado a la dimensión social, “se da como el estado de todos los que se encuentran por fuera de los circuitos activos de intercambios sociales [...] son el resultado de diferentes trayectorias que los marcan” (p. 23).
- c. Implica un cambio (Bauman, 2005; Kipen y Vallejos, 2009), “‘la exclusión’ designa actualmente situaciones que traducen una degradación con respecto a una posición anterior” (Castel, 2004, p. 24).
- d. El excluido, forma parte del mismo universo del incluido, “En una sociedad no hay nunca, propiamente hablando, situaciones fuera de lo social. Es importante reconstruir el continuum de las posiciones que ligan a los ‘in’ con los ‘out’ y dominar la lógica a partir de la cual los ‘in’ producen gente ‘out’” (Castel, 2004, p. 25).
- e. Enfrentar la exclusión responde a la acción social, la cual tiene como objetivo “delimitar las zonas de intervención que pueden dar lugar a actividades de reparación” (Castel, 2004, p. 27). Con ello, la intervención que se encuentra orientada a arreglar “algo”, ilustra la tendencia en la cultura de trabajo respecto de la inclusión educativa y los excluidos.
- f. Las intervenciones sobre las situaciones de exclusión responden a medidas derivadas del ejercicio de las relaciones de poder (Basaglia 1972; Benedito, 2011), “Las medidas tomadas para luchar contra la exclusión hacen las veces de políticas sociales más generales, con intenciones preventivas, no solamente reparadoras, que se pondrían como objetivo controlar desde arriba los factores de disociación social.” (Castel, 2004, p. 29).
- g. Frente a la exclusión se emprenden tres diferentes tipos de prácticas: supresión completa de comunidad –ejemplo: genocidios–; espacios cerrados escindidos de la comunidad –ghettos, hospitales, asilos cárceles–; y asignación de un estatus especial que permite su coexistencia con la comunidad –privación de derechos de participación en ciertas actividades sociales–. Sobre la inclusión educativa operan dos prácticas: espacios cerrados y status especial.
- h. Forma parte de un sistema “bajo modalidades muy diversas, la exclusión presenta rasgos comunes... impone una condición específica que descansa sobre reglamentos, moviliza aparatos especializados y se completa a través de rituales... la exclusión no es arbitraria ni accidental. Señala un orden de razones proclamadas” (Castel, 2004, p. 33).
- i. Representa una disposición, “Que sea total o parcial, definitiva o provisoria, la exclusión en el sentido literal de la palabra es, por así decirlo, el resultado de procedimientos oficiales que representan un verdadero estatuto. Es una forma de discriminación negativa que obedece a reglas estrictas de construcción” (Castel, 2004, p. 34).

El término exclusión exige ser acotado a una situación, ubicada en un contexto, sobre el que se opera atendiendo a prácticas políticas, legitimadas mediante procedimientos oficiales-institucionales.

Un referente: la lógica binaria de pares contrapuestos

La perspectiva que sirve de referencia para las consideraciones en torno al concepto de exclusión, deriva de lo propuesto por Kipen y Vallejos (2009). A través de su propuesta se advierte la asociación entre exclusión y discapacidad,

La ideología de la normalidad opera sustentada en una lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca por fuera del primer término sino dentro de él, es su imagen velada, su expresión negativa. (Kipen y Vallejos, 2009, p. 164)

Para Kipen y Vallejos (2009), a la falta que se abre con la contraposición de los pares, se le hace frente mediante la corrección normalizadora,

todas las instancias de control funcionan según una modalidad doble: la de la partición binaria y marcada (loco-no loco, peligroso-inofensivo, normal-anormal) y la de la asignación coercitiva, del reparto diferenciado (quién es, donde debe estar, que lo caracteriza, cómo reconocerlo, cómo ejercer sobre él, una constante vigilancia). (Foucault, 2002, p. 203).

Ante esto, se advierte que:

- a. Al hablar de *inclusión educativa* irremediablemente habrá de referirse a su contraparte: la exclusión educativa, atendiendo a la corrección normalizadora.
- b. Y, entorno a ellas, surgen preguntas sobre la inclusión/exclusión educativa, que conminan a la construcción de respuestas potenciales: ¿quién es incluido/excluido educativo?, ¿dónde debe estar un incluido/excluido educativo?, ¿cómo reconocer a un incluido/excluido educativo?, ¿cómo vigilar a un incluido/excluido educativo?

La materialización de algunas respuestas a estas interrogantes, se pueden observar, para la primera, tercera y cuarta preguntas, bajo las figuras de los tratados sobre psicopatología del desarrollo y psicología educativa y sus derivados –programas y manuales de intervención–, mediante los cuales se ofrecen diversas taxonomías de padecimientos y estados, ligados a cuestiones de carácter evolutivo y académico, esperados y asociados a determinadas etapas del desarrollo.

La respuesta a la ubicación de los incluidos educativos se edifica justamente a partir de la exclusión; es decir, no se puede incluir en el ámbito escolar, a alguien que previamente no ha sido excluido

de él. De tal suerte, que las instituciones educativas se dividen y brindan servicios, atendiendo a las cualidades de sus usuarios, bajo la premisa de la inclusión como un derecho tendiente a la equidad en el acceso a la educación, pero a su vez restrictivo. Ya que se accede al ámbito escolar, pero en instituciones enfocadas a la atención de estudiantes con distintas cualidades: escuelas para sordos, ciegos, con discapacidad cognitiva, física, y conductual.

Así, la creación de espacios de atención especializados, no sólo favorece la colocación y ubicación de los incluidos educativos en un espacio físico, sino a su identificación o reconocimiento a partir de un espacio imaginario. Ante la pregunta de cómo vigilarlos, la cual refleja una postura política, en términos del ejercicio de poder, no hay más que traer a escena la metáfora del panóptico de Bentham, mediante la cual Foucault (1978) en su texto *La verdad y las formas jurídicas* ejemplifica las medidas de control, para el caso de los niños: la escuela. A partir de lo anterior, las instituciones educativas cumplen funciones diversas, no sólo como espacios de inclusión escolar, sino de dispositivos para el ejercicio de poder sobre dichos individuos.

La ideología de la anormalidad: discapacidad/anormalidad/patología

Y, ¿qué decir de la discapacidad? Atendiendo a la ideología de la anormalidad, los discapacitados son definidos a partir de lo que no poseen y es justo que, por esa falta, es que cobra sentido la inclusión/exclusión en cualquier ámbito en que emerge.

su falta, su déficit, su desviación, su ausencia y su carencia; sino que también y simultáneamente confirma la completud de los no discapacitados, que suelen ser igualados a los normales. La oposición se expresa, entonces, como *normal-discapacitado*, reemplazando tanto la expresión *normal-anormal*, como la originaria *normal-patológico*. (Kipen y Vallejos, 2009, pp. 164-165)

Así, el binomio normal-anormal, va observando derivaciones:

- Normal-patológico
- Normal-discapacitado

Estas derivaciones pueden ser explicadas a partir de una operación de remplazo, que a decir de Kipen y Vallejos (2009) es “un instrumento ideológico que oculta las mediaciones concretas que hay entre lo *anormal/patológico* y la *discapacidad*” (p. 165). A partir de lo anterior, no resulta por demás extraño la asociación que se hace entre discapacidad y patología. Siendo esta, la condición bajo la cual se justifica la intervención sobre la discapacidad, ya que, por su naturaleza contraria a la normalidad, requiere de ser normalizada. Y esto a su vez, deriva del “convencimiento” sobre el valor de la normalidad como premisa de la lógica binaria: “está bien ser normal y, si no lo sos, es imperativo hacer los tratamientos de rehabilitación necesarios para acercarse lo más posible a este estado/condición” (Kipen y Vallejos, 2009, p. 165). De tal suerte, que la justificación para la intervención ante la discapacidad, como aquella condición que indica que algo falta, es ser antítesis de la normalidad.

Anormalidad y exclusión

Para Canguilhem (1972, citado en Kipen y Vallejos, 2009) entre lo normal y lo anormal existe una relación de exclusión "Pero esta relación está subordinada a la operación de negación, a la corrección requerida por la anomalía" (p. 165). ¿Se niega la exclusión existente entre lo normal y lo anormal, para que esto último pueda ser normalizado? Ello es lo que permite operar sobre lo excluido. De lo contrario, tendría de aniquilarse a lo anormal, pero solo se le separa, más se le mantiene al interior de la sociedad (Kipen y Vallejos, 2009). Al respecto, Butler (2005), señala,

Lo anormal designa justamente el territorio, las zonas "invisibles", "impensables" de la vida social; sin embargo, son zonas densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos[normales], pero cuya condición de vivir bajo la esfera del signo de la "exclusión" es necesaria para circunscribir la esfera de los incluidos. En este sentido, los anormales vienen a conformarse como el "exterior constitutivo" del campo de los sujetos[normales]. (p. 20)

La exclusión no conlleva una expulsión del grupo social, sino sólo de algunas prácticas sociales e institucionales, ante las cuales los individuos discapacitados, son inhabilitados por su condición, incluyéndolos a su vez en otras, como instituciones para la rehabilitación, especiales, programas y prácticas de caridad y asistencia.

Se trata entonces de una suerte de exclusión incluyente que ubica a los discapacitados en circuitos institucionales específicos. Sus instituciones que tienen una función correctora, normalizadora [...] Así, los discapacitados tienen un lugar social y económico de "demandantes de servicios de rehabilitación", de consumidores de Prácticas profesionales, de medicamentos, de prótesis y órtesis, etc.; de destinatarios de políticas compensatorias que esconden la exclusión masiva y naturalizada. (Kipen y Vallejos, 2009, p. 167)

Ello invita a reflexionar sobre el lugar y el papel que la universidad y concretamente las instituciones educativas que se dedican a formar profesionistas –psicólogos, psicopedagogos, profesores, terapeutas–, cuyos campos de intervención profesional se encuentran vinculados con la anomalía bajo cualquiera de sus acepciones: discapacidad, educación especial, necesidades educativas especiales, o educación inclusiva.

Un efecto ideológico de la normalidad es ocultar los procesos de clasificación y separación de lo normal y anormal, que están atravesados por relaciones de poder, de dinámica inestable y fluctuante.

Esto se expresa en que la normalidad y anomalía no representan un par verdadero, dos contrarios con mutuas referencias, sino una oposición jerárquica en la que (al menos aparentemente) la normalidad se define implícitamente, constituyéndose como la negación de la normalidad: es normal lo que no es anormal y viceversa. (Kipen y Vallejos, 2009, p. 167)

Atendiendo a lo anterior, la discapacidad define y se define a partir de la capacidad, al igual que la inclusión educativa, que se conceptualiza a partir de la exclusión en el ámbito educativo. Sin embargo, la lógica binaria de los pares contrapuestos o la de los opuestos, no se consume en un acto de nominación. Es decir, lo normal/anormal no se agota, ni existe tan sólo por el hecho de ser nombrado. Por el contrario, a partir de la nominación es que se da cuenta de ella, pero trasciende al ámbito social e institucional, a partir de la existencia de una serie de normas que regulan el comportamiento social y, con ello, es evaluado y tratado algo/alguien como normal/anormal.

Sobre la ideología de la normalidad

El hecho de que aquello que se aleja de lo “normal” sea evaluado y tratado como anormal, tiene como referente a la *normatividad social*, que a decir de Canguilhem (1972, citado en Kipen y Vallejos, 2009) es “la capacidad de un grupo social de establecer normas e imponerlas al conjunto social” (p. 168). La normalidad como efecto de la normatividad social, permite su racionalización al interior de la sociedad, y su dirección acorde a los intereses dominantes.

La transición de lo anormal hacia la normalidad, es posible mediante la normalización, como medida de control social atingente con los valores y exigencias sociales disciplinarias. Desde esta perspectiva, todas las acciones y medidas que se emprendan para normalizar la anormalidad/patología/discapacidad, serán determinaciones orientadas a su control, independientemente de que sean presentadas como actos tendientes a promover la inclusión (exclusión), la habilitación/capacitación (discapacidad), y la normalidad (patología).

La normalización implica tres momentos: la *intención normativa*, la *decisión normadora* y el *uso normalizado* (figura 1).

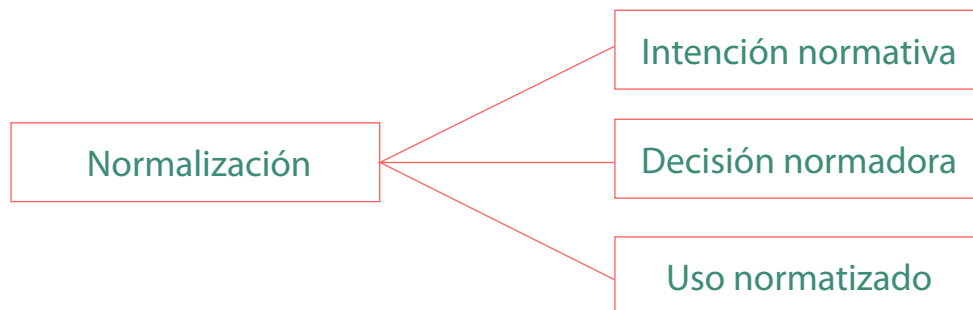


Figura 1. Componentes de la normalización.

La *intención normativa* apunta a valores, la *decisión normadora* que instituye reglas, reglamentos, patrones y modelos; mientras que el *uso normalizado* autoriza la referencia del objeto a la norma instaurada y que se materializa cotidianamente en las prácticas (tabla 1).

Tabla 1. *Materialización de la normalización*

Intención normativa	Valores, visión del mundo, cómo debiera ser y comportarse las personas.	Ideología
Decisión normadora	Reglas, reglamentos, patrones, modelos.	Programas
Uso normalizado	Autoriza la referencia del objeto a la norma instaurada.	Prácticas

A propósito de la formación del estudiante de licenciatura en psicología frente a la inclusión/exclusión educativa

De acuerdo a los componentes de la normalización, algunos cuestionamientos relevantes para problematizar en torno a la inclusión educativa, apuntan en las siguientes direcciones (tabla 2).

Tabla 2. *Inclusión educativa y la formación de futuros profesionistas*

Sobre la inclusión educativa			¿Qué hacer de la psicología en la formación de los futuros profesionistas?
Intención normativa	Valores, visión del mundo, deber ser	¿Cómo se concibe a la inclusión educativa?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valores deben promoverse en el estudiante en psicología, sobre la inclusión educativa? • ¿Cuál es la visión del mundo que debe servir de referente en la formación del estudiante de licenciatura en psicología? • ¿Cuáles son las construcciones que se erigen en torno a los incluidos/excluidos educativos? y, en consecuencia, ¿cuál es el papel que el psicólogo en formación habrá de desempeñar frente a la inclusión/exclusión educativa?
Decisión normadora	Reglas, reglamentos, modelos, programas	¿Cómo debe hacerse frente a ella?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Bajo qué modelos y programas deberá formarse al estudiante, para la intervención en el campo de la inclusión educativa?
Uso normalizado	Prácticas	¿Cuáles son las prácticas que se emprenden ante la inclusión educativa?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué prácticas –modelo epistemológico, referentes teóricos, recursos técnicos, habilidades, valores, actitudes y postura ética – se implementan en la formación del estudiante de psicología para la atención a la inclusión educativa? • ¿Qué prácticas habrán de caracterizar el ejercicio profesional del psicólogo ante la inclusión educativa?

Estos cuestionamientos son nodales para la formación del estudiante de licenciatura en psicología y el fortalecimiento de su identidad profesional, ante la inclusión educativa, visualizada actualmente como un campo para la formación en el desempeño profesional del futuro profesionalista en el ámbito de la psicología.

Sobre la legitimación del poder: “el basurero”, un rol del psicólogo

Los roles que los profesionistas en el campo de la psicología pueden desempeñar son diversos. Con el objeto de ejemplificar y reflexionar sobre uno de los posibles lugares que el psicólogo puede ocupar ante la *inclusión educativa*, es que se hace referencia a la obra de *Vidas desperdiciadas* de Bauman (2005).

Para Cajade (2010), esta obra aborda una de las paradojas más inquietantes de la modernidad: la producción de una cultura de “residuos humanos”, ante la cual surgen algunas interrogantes:

¿Cómo gestionar lo que ya no sirve, lo que ya no vale, lo que ya no puede integrarse funcionalmente en el sistema moderno de vida, aunque algún momento del proceso haya sido necesario para la propia supervivencia de tal sistema?, ¿cómo eliminar los desechos que han sido generados en la producción de los objetos que componen nuestro mundo moderno o, al menos, cómo hacerlos no molestos, no visibles a los ojos del grupo de seres privilegiados que disfrutaban cómodamente de las ventajas de la modernidad? (p. 355).

Lo anterior, conmina a la problematización de lo excluido, a partir de dos interrogantes: ¿qué hacer con aquello que ha quedado fuera?, ¿en quién recae la responsabilidad de lo excluido?

Los “residuos humanos” son una consecuencia de la modernidad, la cual puede modificarse conforme a un diseño, “la historia moderna ha sido, por consiguiente, una historia de diseño y un museo/cementerio de diseños probados, agotados, rechazados y abandonados en la guerra en curso de conquista y/o desgaste librada contra la naturaleza” (Bauman, 2005, p. 38).

Si la historia da cuenta de lo emprendido, de sus alcances y sus efectos; entonces, no resulta extraño concebir a lo excluido, como una parte importante de lo, alguna vez -y ahora ya no-, vigente, efecto y consecuencia de lo emprendido; al fin y al cabo, parte de que “el diseño no puede sino presagiar una perpetua acumulación de residuos y un crecimiento imparable de problemas no resueltos, acaso irresolubles, de eliminación de residuos” (Bauman, 2005, p. 40). Así, la generación de residuos es consecuencia del sistema, y ¿cómo se les haga frente?, estará determinado por las estrategias o mecanismos a través de los cuales se les brinde mantenimiento a los problemas, derivados de la vigilancia permanente de la frontera entre lo normal/anormal, lo útil/el residuo.

Ahora bien, si la mirada se posa sobre los denominados residuos humanos, la interrogante es: ¿quién se hace cargo de ellos? De acuerdo con Bauman (2005), la figura del basurero aparece como aquel que ha de actuar en consecuencia sobre lo creado por el sistema y lo excluido de él. A este

respecto, cabe preguntarse, ¿puede el psicólogo operar al igual que el basurero? A saber, ¿ocupar el lugar de alguien que con su trabajo reitera los linderos entre la normalidad y la patología, indicando la diferencia entre ellos y, por ende, entre lo incluido y lo excluido? Bauman (2005) señala:

Los basureros son los héroes de la modernidad. Un día sí y otro también, vuelven a refrescar y a recalcar la frontera entre anormalidad y patología, salud y enfermedad, lo deseable y lo repulsivo, lo aceptado y lo rechazado, lo *comme il faut* y lo *comme il ne faut past*, el adentro y el afuera del universo humano. Dicha frontera precisa vigilancia y una diligencia constantes, ya que es cualquier cosa menos una «frontera natural»: ninguna cordillera colosal, ningún mar insondable, ningún cañón infranqueable separan el interior del exterior. Y no es la diferencia entre productos útiles y residuos la que reclama la frontera y se sirve de ella. Por el contrario, es la frontera la que predice, literalmente al parecer, la diferencia entre ellos: la diferencia entre lo admitido y lo rechazado, lo incluido y lo excluido. (p. 43)

Desde esta óptica, en el perfil del profesionalista en el campo de la psicología debería de estar presente una actitud de vigilancia y diligencia, ¿respecto a qué? En correspondencia a la demarcación entre lo normal/anormal, salud/patología, normal/discapacidad, inclusión/exclusión. ¿Por qué es tan aterrador ser excluido?

El terror a la exclusión obedece a que:

Lo que todos parecemos temer... es el abandono, la exclusión, el que nos rechacen, nos den la bola negra, nos repudien, nos dejen, nos despojen de lo que somos, nos nieguen aquello que deseamos ser. Tememos que nos dejen solos, indefensos y desgraciados. Privados de compañía, de corazones que aman y de manos que ayudan. Tememos que se deshagan de nosotros: nuestro turno para la chatarrería: lo que más echamos en falta es la exención de la amenaza de exención universal y omnipresente. Soñamos con la inmunidad contra los efluvios tóxicos de los basureros. (Bauman, 2005, p. 164).

De tal forma, ser excluido es una tragedia toda vez que no existe posibilidad alguna de recuperar el estatus perdido, ya no se pertenece más a "lo que es", se pierde la condición de sujeto,

para quienquiera que fuera una vez excluido y destinado a la basura no existen sendas evidentes para recuperar la condición de miembro de pleno derecho. Tampoco existen caminos alternativos, oficialmente aprobados y proyectados, que cupiera seguir (o que hubiera que seguir a la fuerza) hacia un título de pertenencia alternativo. (Bauman, 2005, p. 30)

Conclusiones

La diversidad de escenarios y proyectos que se ofrecen como recursos para la profesionalización del estudiante de licenciatura en psicología, a través de la generación de experiencias que contribuyen en su formación profesional, mediante las prácticas profesionales universitarias, representan una fortaleza y un área de oportunidad para la vinculación con espacios orientados a la incorporación ulterior al mundo del trabajo.

¿Qué hace el psicólogo? Es una interrogante cuyas respuestas dejan al descubierto un caudal de expectativas sobre su rol. ¿Cómo ir más allá de una simple y llana descripción sobre su desempeño profesional? Si lo que se busca es construir una explicación en torno a su quehacer como profesionalista; entonces, habrá que inquirirse respecto a las razones y al para qué del comportamiento del psicólogo, en contextos y momentos determinados.

Este ejercicio invitará a aquellos que se encuentran a cargo del proceso de formación a una reflexión acerca de lo que, en el espacio de la práctica profesional, habrá de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la profesionalización del psicólogo. Así, además de proporcionar un bagaje de conocimientos, y de promover y fortalecer habilidades y actitudes, habrá de favorecer el análisis y la reflexión, como un estilo que caracterice su actuar profesional.

En el proceso de profesionalización reviste capital importancia la acepción acerca de la técnica, que sirve de referencia para transmitir y formar sobre la profesión y su práctica. Siendo un compromiso la transmisión de que el ejercicio del rol profesional estará atravesado por el lugar, la posición y la función que determine la sociedad, en términos de un sistema que regula las relaciones de poder. Y que, en ese sentido, el ejercicio de la actividad profesional no estará exento de violencia simbólica.

Por su parte, el estudiante de la licenciatura en psicología bajo formación, frente a la *inclusión educativa* como campo profesionalizante de instrucción, así como de ejercicio profesional posterior al egreso, habrá de:

- Reconocer que la exclusión es un concepto cuya heterogeneidad de aplicaciones debe advertirse, para evitar su uso generalizado e indiscriminado. No representa un estado consumado, por el contrario, refiere a situaciones específicas, inscritas en una dimensión social. Mediante ella, se designa a circunstancias vinculadas a la degradación, respecto de un estado anterior. Su abordaje demanda considerarla como parte de un proceso. Dispone de una trayectoria que requiere de ser reconocida para advertir aquello que produce la exclusión/inclusión. Se opera sobre ella, a partir de la acción social bajo la cual subyace el ejercicio de poder. Y las prácticas que se ciernen sobre ella, refieren a procedimientos institucionales, legitimados por la autoridad.
- Advertir que el abordaje de la inclusión educativa, irremediablemente conlleva su contraparte, la exclusión. Una dicotomía cuyo acotamiento es la condición previa necesaria para la intervención. A saber, solo se puede incluir aquello que ha sido previamente excluido.
- Reconocer que la intervención sobre la exclusión opera toda vez que lo excluido, sólo ha sido limitado de ejercer determinadas prácticas; más no de encontrarse expulsado del espacio, don-

de la inclusión y exclusión perviven. Al hablar de exclusión, es preciso referirse a una exclusión inclusiva; ya que, de lo contrario, no podrían emprenderse acciones orientadas a la inclusión educativa.

- Mantener una actitud crítica ante el rol profesional que podrá desempeñar frente a la inclusión educativa. A saber, la labor de aquellos –profesionistas– que deciden dedicarse a trabajar en este ámbito no es sencilla, ni poca cosa. Por el contrario, permite preservar el funcionamiento de un sistema y de las instituciones, mediante las cuales se despliegan dispositivos y acciones que permiten la conservación del mismo. Por ello, es relevante reconocer el lugar que se ocupa y lo que ello conlleva. Es decir, en esos espacios la anormalidad, discapacidad y patología, estarán vinculadas a una exclusión inclusiva, que permite la intervención como parte de un sistema.
- Estar advertido de que lo que hoy es llamado discapacidad/patología/anormalidad cambiará y, por ende, habrá de asumir que con ello, deberán de transformarse los dispositivos y las acciones a razón de su intervención. Lo anterior, a partir de la fluctuación en los procesos de clasificación y separación de lo normal y anormal, lo cual es cambiante por su determinación a partir de las relaciones de poder.
- Reconocer que la labor del profesionalista en psicología se encuentra ligada al campo de lo normal y anormal, toda vez que, mediante su presencia y sus prácticas institucionales y disciplina-rias, se ratifican los límites entre lo normal frente a lo patológico/discapacidad/exclusión.
- Asumir un lugar diferente frente a la exclusión, ya no como el profesionalista que la asume, ratifica y certifica; sino como aquel que abre la posibilidad para que el individuo que ha sido excluido, pueda advenir como sujeto.

La formación del psicólogo requiere:

- Promover el discernimiento y análisis sobre la postura epistemológica, teórica y metodológica que sustenta la acepción a razón de la inclusión/exclusión educativa desde la cual se pretende realizar el abordaje y la intervención.
- Tener presente las implicaciones que se ciernen en torno a las intervenciones sobre la inclusión educativa. Puesto que, si ésta es observada desde la perspectiva del ejercicio de relaciones de poder, es preciso reconocer que las acciones que se emprendan deberán atender al contexto en el cual surgen, ser congruentes con las razones que las motivan, y los usos para los cuales fueron dispuestos, atendiendo a los encargos sociales que les otorgan sentido.
- Reconocer que el diseño de una intervención orientada a la exclusión, tan solo representa el rol de unos de los elementos que forman parte del sistema, generado por él mismo. Y que, ante las distintas posibilidades para hacerle frente, una práctica a la cual sirve la psicología como disciplina, es la asignación de un status, que le permita al excluido coexistir con el resto de los integrantes de la comunidad.

- Advertir que la exclusión en un recurso mediante el cual las instituciones que conforman el sistema, atienden y/o contienen lo que no cabe en él, pero que no es expulsado del mismo; permitiendo mantener su homeostasis.
- En el ejercicio profesional del psicólogo, no sólo pone de manifiesto una forma de intervenir ante la configuración de un problema, objeto de estudio y/o de intervención; sino que desvela, las implicaciones de la práctica del profesionista en el marco de un sistema económico y político.
- Sin la exclusión, no es posible apelar a la inclusión de los anormales, patológicos y discapacitados; y sin la actitud vigilante de los profesionistas, dicha distinción no sería visible.

Referencias

- Anderson-Nathe, B. (2008). Contextualizing not-knowing: terminology and the role of professional identity. *Child & Youth Services, 30*(1), 11-25.
- Angulló, T.E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema 10*(1) 153-65.
- Basaglia, F. (1972). *La institución negada*. Barcelona: Barral Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán, M. (2014). Líneas generales de formación y contenidos básicos de las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo. En M. Beltrán y M. Fornasari, *La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional* (pp. 17-23). Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Benedito, G. (2011). Rol de psicólogo: Rol asignado, rol asumido y rol posible. En N. Braunstein, M. Pasternac, G. Benedito, y F. Saal, *Psicología: ideología y ciencia* (pp. 403-419). México: Siglo Veintinuno.
- Briggs, A. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management, 27*(5), 471-485. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430701606152#preview>
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.
- Cajade, F.S. (2010). Los márgenes de la modernidad: una cultura de "residuos humanos". *Revista de Antropología Social, 19*, 337-402. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO1010110337A/8788>
- Castañeda, F.S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles Educativos, 68*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206802.pdf>
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topia.
- De Diego, C.A. (2011). La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional. *Tesis de licenciatura*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Fagermoen, M.S. (1997). Professional Identity: values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 134-441. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/14134766_Professional_identity_Values_embedded_in_meaningful_nursing_practice
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El advenimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaskell, S., & Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: exploring professional identity. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 97-111. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02667360902905031>
- Gracia, F.J, Martín, P, Rodríguez, I., & Peiró, J.M. (2001). Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal. *Anales de Psicología*, 17(2), 201-217. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v17/v17_2/06-17_2.pdf
- Kipen, E., & Vallejos, I. (2009). La producción de la discapacidad en clave de ideología. Acerca de ideología de la normalidad y la normalización de la sociedad. En A. Rosato y M.A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. México: Noveduc.
- Labarrere, A.F. (2003). La formación de profesores de ciencia: un enfoque desde la teoría de la profesionalización temprana y de los procesos de orientación. *Extramuros*, 2, 21-32.
- Mieg, H.A. (2008). Professionalisation and profesional identities of environmental experts: the case of Switzerland. *Environmental Sciences*, 5(1), 41-51. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15693430701859653>
- Miller, J., & Herbert, T. (1971). *Ciencias sociales: ideología y conocimiento*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.
- Noriega, M.J.A., & Gutiérrez, M.C. (1995). *Introducción a la epistemología para psicólogos*. México: Plaza y Valdés.
- Olabuenaga, G.A. (1997). De la técnica a la techne. A Parte Rei. *Revista de Filosofía*, (1). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/techne.html>
- Ruvalcaba-Coyaso, F.J., & Uribe., I. (2011). Resultados preliminares en desarrollo de la identidad profesional en Psicólogos: pautas psicosociales para su explicación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 5(1), 427-434. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen5/INFAD_010523_427-434.pdf
- Shim, W., Hwang, M., & Lee, J. (2009). Professional identity, job satisfaction, and retention of licensed social workers in Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 19(1), 82-95.
- Trainer, J.A. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. *Los umbrales del siglo XXI. Revista de Educación*, 37(1), 161-178.

- Umpierrez, A. (2010). Estudiar un profesorado universitario como acceso a un campo sociolaboral. *Kairos*, 14(26), 1-22. Recuperado de <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/Umpierrez-1.pdf>
- Wehinger, G.R. (s.f.). Téchne. Una investigación del significado de Téchne desde M. Heidegger. *Mediarte Estudios*, 1-16. Recuperado de http://www.mediarteestudios.com.ar/producciones/pdfs/techne_wehinger.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Zacarés, J., & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_06.pdf

The background features a large, light yellow circle with a white border. Inside this circle, there is a smaller, solid yellow circle. Scattered throughout the composition are several small, solid-colored circles in shades of red, orange, and teal. The text is centered within the white border of the large circle.

CAPÍTULO 3

PROYECTOS DE MEJORA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

David Uriel López Quirino¹,
Juana María Méndez Pineda
y María del Rosario Auces Flores

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología
San Luis Potosí, S.L.P., México
david.lopez.quirino@gmail.com

En el presente capítulo se describe una intervención educativa de corte cualitativo planteado desde el enfoque crítico progresista de Barraza (2010), la cultura de la colaboración de Pujolás (2004) y la visión de la educación inclusiva de López-Melero (2004), el cual ha sido desarrollado en un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial de la capital potosina. Dicho centro se caracteriza principalmente por atender estudiantes diversos en cuestiones como discapacidad, edad, situación socioeconómica, entre otras. Este trabajo describe la implementación de un curso-taller de formación docente que tuvo como objetivo que los participantes conocieran, analizaran y reflexionaran sobre su papel dentro de su centro educativo y desarrollaran proyectos de mejora. Tal curso-taller se diseñó posterior a una primera fase de diagnóstico situacional, la cual consistió en recabar información por medio de observaciones, entrevistas y análisis de documentos del plantel, con lo cual se diseñó una propuesta conformada por estrategias metodológicas para dar respuesta a las necesidades identificadas. El curso-taller propuso dos momentos centrales: el primero consistió en el análisis de las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008) y el segundo, en el desarrollo e implementación de proyectos de mejora (López-Melero, 2004; y Díaz Barriga, 2006).

Como resultados se tuvieron cuatro proyectos de mejora para atender problemáticas como el abandono escolar y la diversidad en las aulas, así como la ausencia de trabajo colaborativo y la necesidad de desarrollar prácticas inclusivas. Con ello se logró implicar a los demás agentes educativos del centro, resaltando el papel del docente como agente activo y transformador de su contexto.

Los retos que las instituciones educativas enfrentan para atender a las poblaciones diversas, es una de las temáticas más recurrentes en las iniciativas educativas a nivel global. Y es que, en un mundo cada vez más globalizado, las personas que conviven en un mismo contexto son diversas e incluso se llegan a contraponer en ideologías, valores, cultura, etc., lo cual complejiza las condiciones para la educación.

Al igual que en el resto de los países, en México, las actuales reformas consideran el principio de inclusión, trabajo colaborativo y formación del profesorado como fundamentales para la mejora. Por ello, a lo largo de este documento se presenta una propuesta que buscó apoyar las necesidades e inquietudes que surgieron en un centro de Formación para el Trabajo Industrial.

En este trabajo se describe la implementación de una propuesta llamada "Proyectos de mejora para la inclusión educativa: Una propuesta de formación docente". En ella, hacemos énfasis en una

postura indispensablemente inclusiva, ya que sostenemos que únicamente cuando la escuela considera la inclusión como un elemento inherente a la práctica docente, es entonces cuando podemos hablar de desarrollo de competencias, de aprendizaje significativo, de calidad de la educación, etc.

Desde esta visión, se busca dejar atrás los modelos segregadores y discriminatorios para personas con dificultades, y más bien, fomentar una cultura del aprendizaje para todos, tomando conciencia de los beneficios sociales y prácticos del aprendizaje en contextos inclusivos (Booth y Ainscow, 2002). También, se comparte la postura con autores como López Melero (2004), quien postula que las instituciones educativas en su totalidad, deben entender la diversidad como parte genuina y valiosa de la identidad de cada ser humano y, además, reconocer la importancia de vivir los valores dentro del contexto educativo.

Otros autores como Moriña (2004), con quien también se coincide, refiere que el modelo de la educación inclusiva debe cumplir con ciertos requisitos fundamentales, entre ellos, que la inclusión debe ser considerada como un derecho humano; como un derecho a ser educado junto con sus iguales y como una vía para organizar la equidad en la educación, de tal modo que se garantice el derecho genuino a aprender. Por su parte, Méndez (2007) refiere que el modelo inclusivo privilegia la evaluación pedagógica contextualizada y considera que los cambios, para lograr una escuela para todos, deben situarse en la escuela y no en los estudiantes.

Con esta visión de la inclusión se transforma también la manera en que entendemos la práctica educativa, pues cada actor dentro de este modelo posee nuevos roles y funciones más complejas. Además, este modelo invita a la participación, a la toma de consciencia y a la acción, de tal forma que el aprendizaje dentro de la escuela no se limita al estudiante ni a lo académico, sino que impacta a todos los actores educativos y a todos niveles; es decir, invita al desarrollo académico, social y personal.

El objetivo global de la intervención consistió en que a través de un proyecto de formación que integre: el aprendizaje cooperativo, la cultura de la diversidad y la reflexión sobre la práctica docente, los profesores conocieran, analizaran y reflexionaran sobre su papel dentro del centro educativo, a partir de lo cual desarrollarán proyectos de mejora de su práctica docente

Por otro lado, los objetivos específicos de la intervención fueron: (objetivo 1) Identificar los retos actuales que enfrentan como profesores del CECATI 59, (objetivo 2) diseñar e implementar proyectos de mejora dentro del centro, con base a los retos identificados, y (objetivo 3) reconocer la estrategia del desarrollo de proyectos como una posibilidad de mejorar la práctica, visualizando esta experiencia como punto de partida para continuar implementándola.

Marco teórico

El presente proyecto, descansa sobre las bases de perspectivas teóricas en torno a la educación inclusiva, que al mismo tiempo son afines y se complementan. Primero, se abordará el sustento teórico de la propuesta, posteriormente el metodológico y, finalmente, se enunciarán las estrategias centrales de la misma.

En cuanto a la cultura de la diversidad y la cooperación, se propone un cambio de paradigma de la atención a la diversidad en las escuelas, esto es, de un modelo deficitario a un modelo competencial (López-Melero, 2004), entendida además como una escuela para todos sin exclusiones, lo que conlleva inicialmente una serie de cambios actitudinales y culturales para que la diversidad sea algo cercano y cotidiano. Por otro lado, Pujolás (2004) postula, en pro de una adecuada atención a la diversidad, el aprender juntos a pesar de las características de cada estudiante. Además, de acuerdo al autor, este tipo de prácticas limita el desarrollo personal y social de los estudiantes, tanto de unos como de otros, pues, no permitir este tipo de convivencia impide entender el trabajo cooperativo como algo inherente a la vida en sociedad, lo que se va agudizando con el paso del tiempo.

Por otro lado, en relación al análisis crítico de la práctica docente, se retoma la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (2008), la cual surge de la crítica a los enfoques positivistas e instrumentalistas que abordan el proceso educativo sólo en su exterioridad, por lo que propone una visión de la educación como quehacer social determinado por el contexto en su complejidad y por los agentes participantes. También, señala que el espacio educativo se visualiza como un espacio de conflicto, en él se aloja un potencial transformador productor de nuevos significados, proclive para una conciencia crítica y un pensamiento racional. Además, resalta que el profesor debe ser un agente activo, participativo y consciente de su realidad, capaz de introducirse en un proceso creativo e innovador para la mejora de su desempeño, a través de la reflexión y la indagación de su quehacer. Se privilegia la reflexión y el análisis de situaciones cotidianas como plataforma de investigación, en donde el propósito de los procesos de formación es el adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia y reelaborarla. Por otro lado, Perrenoud (2004) postula que la práctica reflexiva de la práctica docente debe concebirse como una postura inacabada, intensivo y voluntario.

Marco metodológico

En este aspecto, se encontró en el enfoque crítico progresista una alternativa que iba en congruencias con la propuesta de intervención educativa. Dicho enfoque se retomó con la perspectiva de Barraza (2010), quien la define como una práctica interventora que articula la investigación con la intervención, en un marco institucionalizado de profesionalización; el cual conduce a la autonomía profesional. Este enfoque postula: a) la teoría crítica de la ciencia social y de la educación en pro de una mejora educativa, b) una autonomía profesional y social de sus agentes, c) el diálogo y la colaboración como principales estrategias de desarrollo, d) entendiendo la autonomía profesional como un proceso colectivo y emancipatorio que busca la transformación de las prácticas educativas.

Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos que se retoma de las propuestas de López Melero (2004) y de Díaz-Barriga (2006), principalmente. López Melero (2004), por su parte, sostiene que la escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje permanente, en la que todos sus agentes deben estar implicados, inmersos en la cultura de la inclusión y de la colaboración. Es por eso que se propone la creación de "Proyectos de investigación", los cuales parten de situaciones proble-

máticas reales de los participantes, es decir, de la vida cotidiana, y son considerados una alternativa educativa que logra integrar la teoría y la práctica a través del desarrollo del propio proceso de indagación de la investigación, orientándolo al descubrimiento de lo que se va a aprender. Por su parte, Díaz-Barriga (2006) destaca que este es un tipo de aprendizaje sumamente experiencial, pues sitúa a los actores como protagonistas y gestores de la transformación de su propia realidad educativa.

Principales estrategias

Una estrategia central en este proceso de formación de profesores fue la del seminario, la cual se eligió por el interés en darle prioridad a la voz de los sujetos, asumiendo que son éstos los expertos de la realidad de sus contextos, por lo que se buscó que la discusión, el intercambio y la participación fuesen el centro de la actividad académica, considerando esta estrategia una buena forma de aproximarse al saber (Parra, 2003). Por su parte, Perrenoud (2004), refiere que la participación en grupos de formación como éste, propicia el inicio de una práctica reflexiva personal. Este autor también propone una postura del aplicador de formador o facilitado, pues considera que éste debe ser un negociador, flexible a intereses del grupo, contextualizado y enfocado al proceso de aprendizaje.

Por otro lado, para la aplicación del método de proyectos se utilizaron como base la metodología de los proyectos situados (Díaz-Barriga, 2006), la elaboración de proyectos de investigación (López Melero, 2004) y la transformación de la práctica docente (Fierro et al., 2008), propuestas que poseen puntos coincidentes como el trabajo cooperativo, el rol activo del docente, el aprendizaje autónomo del aprendiz, entre otros.

Además, se consideraron para la implementación los grupos de aprendizaje cooperativo, los cuales retomaron estrategias del aprendizaje colaborativo específicas, entre ellas la asamblea (Parages y López, 2012), el grupo nominal (Pujolás, 2009), la trayectoria docente (Fierro et al., 2008), el diálogo innovador (Cox, 2003, citado en Barraza, 2010), entre otras.

Gestión de la propuesta

El presente proyecto inició con un primer acercamiento con el director a nivel estatal de los Centros de Formación para el Trabajo Industrial (CECATI), con quien se tuvieron un par de reuniones en donde se hizo la solicitud de implementar un proyecto en uno de los CECATI de la capital del estado, para después ser autorizado. En el mes de noviembre, el sistema de CECATI entró en un periodo de huelga indefinida, primero inhabilitando las oficinas directivas y, después, impidiendo el acceso al plantel. Afortunadamente, la etapa de campo había concluido y durante el período que duró la huelga se elaboró el informe del diagnóstico y se avanzó en el diseño de la propuesta de intervención.

Fue hasta el mes de febrero de 2015 que se reanudaron las actividades, con lo que también se confirmó la continuación del proyecto, y con ello, concretar el diseño de un programa de intervención. Para el mes de abril, se acordó con los directivos del plantel que la propuesta de intervención se podía comenzar, ésta consistió en un curso de formación docente dentro de las actividades de actualización y capacitación del personal docente que el mismo sistema tiene contempladas.

También, se concertó que la primera fase del programa fuese intensiva, y se llevara a cabo del 20 al 24 de julio, en un horario de 8:00 – 14:00 horas (seis horas por sesión), para continuar con una segunda fase en la que se realizarían reuniones mensuales que se acordarían directamente con los participantes.

Aplicación

Se inscribieron 13 participantes al curso, de los cuales todos impartían alguna de las especialidades, y una de las asistentes también desempeñaba responsabilidades administrativas. En cuanto a los horarios en los que imparten clases, se contó con la participación de profesores y profesoras de los turnos matutino, vespertino y sabatino.

Por otro lado, las edades, así como la formación profesional de los participantes fueron muy diversas, pues el rango de edades iba de los 32 a los 61 años, contando con profesores que imparten cursos desde la inauguración del centro. En cuanto a la formación profesional se contó con dos que tienen el nivel bachillerato, siete con licenciatura, tres con ingeniería y una con maestría, todos en diversas disciplinas.

Todas las sesiones del curso se llevaron a cabo dentro del aula de la especialidad en Contabilidad, que es amplia y tiene una capacidad para 20 asistentes aproximadamente, la cual cuenta con equipo audiovisual y mesas que se ajustan a las diferentes actividades (pequeños grupos, en círculo y exposiciones).

Se implementaron las actividades de acuerdo con la planificación, con algunos cambios en cuanto al tiempo y a las prioridades del programa. En la figura 1, se presenta el esquema general de la aplicación, en donde se muestra cómo fueron organizadas las sesiones y cuáles fueron los objetivos de cada módulo, y enseguida se describirán detenidamente cada uno de los módulos y las actividades realizadas en cada sesión.

	Presentación y Módulo I				Módulo II			Módulo III
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8
Fecha	20 jul	21 jul	22 jul	23 jul	24 jul	28 ago	26 sep	6 nov
					+ Seguimiento por equipos + Presentación con autoridades			
Objetivos	<i>Identificar los retos actuales que enfrentan como profesores del CECATI</i>				<i>Diseñar e implementar proyectos de mejora dentro del centro, con base a los retos identificados</i>			<i>Reconocer la estrategia de proyectos como una posibilidad de mejorar la práctica</i>

Figura 1. Esquema general de la aplicación del programa.

Presentación

El curso arrancó con la presencia de las autoridades del plantel y del sistema a nivel estatal, los cuales desearon un buen nivel de aprovechamiento y desarrollo durante el curso, para posteriormente retirarse.

Para comenzar, se dio un segmento de bienvenida, la cual permitió plantear los objetivos y conocer las primeras impresiones y expectativas que los participantes tenían del curso, en lo que una parte del grupo refirió asistir para buscar la mejora de sus prácticas, otros para generar nuevos aprendizajes o por curiosidad de lo que se iba a plantear, e incluso algunos profesores expresaron tener nulas expectativas del curso, ya que solamente estaban por compromisos administrativos mencionando que:

un curso de 30 horas no se va a arreglar absolutamente nada... el cambio no está en el nivel de los docentes... (la mala relación con autoridades) no cambió ayer, no van a cambiar hoy y no van a cambiar mañana.

Posteriormente, se abordó el tema de la diversidad de personas que se atiende en las aulas, en donde hubo coincidencias con lo planteado y una aceptación generalizada de la circunstancia, se hizo explícita la postura de rechazo a ciertos estudiantes con dificultades, a los cuales visualizaron como “no aptos”, como se muestra a continuación:

[las autoridades] no entienden al admitir cierto tipo de personas... los frustramos porque no está en el lugar correcto [...] en los últimos años está llegando mucha persona de la tercera edad, que tienen una vida terminada y no buscan un propósito para superarse [...] prácticamente vienen aquí para entretenerse.

En este punto, los profesores refirieron no estar preparados para atender a las poblaciones diversas y esto representa una de las principales razones para el abandono, sin embargo, se le visualizó como una situación ajena al docente, situando la problemática en los mismos estudiantes por su diversidad y en las autoridades por su falta de comprensión.

Módulo I. ¿Cuáles son los retos del docente en el plantel?

El primer módulo del curso, se planeó para tres sesiones, sin embargo, se realizaron ajustes por cuestiones de tiempo e intereses de los participantes, por lo que se extendió a cuatro sesiones (de lunes 20 al jueves 23 de julio). El objetivo principal del módulo fue identificar y analizar los retos actuales que enfrentan los profesores.

El primer tema se llamó “Definiendo nuestro contexto escolar. Dimensiones de la práctica docente” (Fierro et al., 2008), la cual se enfocó en conocer y analizar dichas dimensiones para profundizar en su comprensión, en cada una de las cuales se identificaron los retos más importantes. Para ello, se

organizaron grupos de lectura, exposiciones, juegos de mesa, juegos de roles, entre otras actividades. Las dimensiones analizadas fueron las siguientes: dimensión institucional, dimensión social, dimensión interpersonal, dimensión personal, dimensión valoral y dimensión didáctica.

Dimensión institucional. Los profesores construyeron a partir del diálogo organizado, una perspectiva en conjunto de su institución, considerando aspectos como las fortalezas y debilidades del centro, la cultura y tradiciones institucionales, los reglamentos, los recursos disponibles, el papel de las autoridades, etc. Finalmente, se identificaron como principales retos de la institución la falta de colaboración, comunicación y liderazgo de las autoridades, resaltando la necesidad de unificar las metas, considerando las voces de la planta docente y de los estudiantes. Se expresó la necesidad de escuchar sus inquietudes y problemáticas, además de reconocer los esfuerzos de mejorar la práctica docente.

Dimensión social. Para esta exploración, se elaboraron apreciaciones externas de ellos mismos como docentes y de su institución (Fierro et al., 2008), con la finalidad de conocer su percepción social del papel que juegan como agentes sociales. Se encontró que se visualizan como un grupo desorganizado, ajenos a otros actores sociales, formadores de mano de obra barata, pero que desaprovechan oportunidades para colaborar. Se visualizaron como formadores de personas “problema”, pero también se les ve como pacientes, amigables y motivadores, figuras importantes de compañía y, a veces, son los que están más al pendiente de los jóvenes.

Dimensión interpersonal. Se buscó caracterizar las interacciones de los profesores con su contexto. Los resultados fueron plasmados en tres niveles:

- Relación con autoridades: no hay vías ni espacios de comunicación funcionales, las opiniones no se toman en cuenta –solamente las de unos cuantos–, se evidenció un ambiente de desconfianza, con represalias por pensar diferente.
- Relación entre docentes: se encontraron aspectos como falta de disposición para escucharse entre sí, mal ambiente en reuniones (grupos antagónicos), ambiente de trabajo inestable, sin espacios de reunión ni de convivencia (no hay críticas constructivas), falta de participación y acuerdos.
- Relación con alumnos: fueron las relaciones más llevaderas y cordiales, consideraron que son apreciados por ellos y hay buen entendimiento; sin embargo, esto sólo sucede al interior de cada especialidad y sólo con su profesor titular; además, se indicó que la convivencia es agradable.

Dimensión personal. Al explorar esta parte, se permitió a los participantes acercarse con otras temáticas sobre su persona, que se desconocían totalmente; además, se reconoció la falta de espacios para la convivencia, la lejanía entre compañeros y las potencialidades de colaborar. Por otro lado, se habló de los modelos de buenos docentes a partir de las experiencias de vida, se concluyó que éstas han definido gran parte de su propia práctica. Se resaltaron las cuestiones humanas de los buenos

profesores y se hizo énfasis en la influencia de esos modelos en su práctica actual. Posteriormente, se leyeron las trayectorias docentes de los participantes y se retomaron momentos clave de su historia (incidentes críticos), tales como su vida como estudiantes, la vocación, el momento en que deciden ser profesores, los modelos de buenos docentes, los primeros empleos, los primeros encuentros con grupos de estudiantes, las malas experiencias, dificultades con alumnos, y momentos clave en la historia de la institución, etc. Como conclusiones de esta dimensión se encontró lo siguiente:

- En general, los participantes tienen el gusto por ser profesores y esto los alienta a continuar.
- La mayoría se siente satisfecho por su labor en el aula, pero fuera de ella se enfrentan a un ambiente adverso.
- De acuerdo a la historia de la institución, ésta ha ido decayendo con el transcurso de los años, a la par de la colaboración y la comunicación entre los profesores.
- La mayoría de profesores identificó una ruptura con la institución, un momento que les ha lastimado profundamente.

Dimensión valoral. Se resaltó que la parte personal y valoral de los profesores impregna su práctica diaria, muchas veces, de forma imperceptible. Los profesores reconocieron en su trayectoria diferentes modelos valorales que los han caracterizado. También, se habló de lo conveniente de ser flexibles (estratégicos) en su forma de dirigir su grupo y adaptarse a las necesidades de los alumnos, principios clave de la atención a la diversidad y la educación inclusiva, como lo expresan dos de los profesores:

“Iremos tan rápido como el más lento de la clase” (PrDn)

“Si me platicas lo olvido, si me lo enseñas lo recuerdo, pero si me involucro lo aprendo” (PrJr),

Dimensión didáctica. Para esta actividad se hizo el análisis del “mapa del rezago” (Fierro et al., 2008), el cual consistió en explorar las razones del abandono escolar. Se visualizó que no todos los estudiantes se van por las mismas razones, principalmente, se identificaron las siguientes:

- Cuestiones familiares y contexto socioeconómico, como tener que trabajar o falta de apoyo de los familiares.
- Falta de interés, vienen obligados, “los flojos no duran”.
- Limitadas habilidades, sin preparación académica (mínimo secundaria para que puedan hacer las actividades).
- Falta de filtros para el ingreso (todos pueden entrar), número para la estadística.
- Falta de libertad para implementar propuestas de los profesores.
- Estrategias fallidas para combatir el abandono.

Además, se hizo énfasis en la responsabilidad del docente para que las situaciones bajo su injerencia puedan ser trabajadas y que, si los estudiantes en algunos casos tienen que irse, ellos puedan hacer lo posible para que continúen. Se concluyó que hace falta encontrar nuevos métodos de enseñanza para atender a los grupos en su diversidad, generando clases donde el estudiante construya su propio conocimiento.

En el siguiente tema, “La tutoría como parte inherente a la docencia”, se abordó la tutoría como oportunidad para atender a la diversidad (Santana y Álvarez, 1996; Álvarez, Alegre y López, 2012). A través de los ejercicios planteados, se buscó dar un acercamiento básico a los términos y modalidades de la tutoría, partiendo de lo que los profesores ya conocían al respecto. También, se revisaron algunos casos de éxito, los cuales dieron primeras ideas de los proyectos que luego se desarrollarían. Finalmente, hubo un interés por saber más acerca del trabajo con personas con discapacidad.

Para terminar con el primer módulo, se abordó el tema de “Aprender junto alumnos diferentes. Trabajo colaborativo” (Pujolás, 2001; 2004; 2009; Parages y López, 2012) en el que se habló de los principios de la educación inclusiva, la función de los profesores y las barreras que impiden que los centros sean inclusivos (López-Melero, 2004). Enseguida se abrió la discusión para compartir puntos de vista, así como experiencias en torno a la atención de los grupos diversos (Pujolás, 2001; 2004; 2009), en donde se escucharon buenas experiencias y algunas otras de dificultades para la enseñanza. Enseguida, respecto a la colaboración, los profesores resaltaron que en su equipo de trabajo no hay claridad en la comunicación, por lo que no se toman en cuenta opiniones diferentes y, finalmente, deviene un desperdicio de recursos (tiempo y esfuerzos).

Módulo II. ¿Cómo podemos dar respuesta a estos retos?

El segundo módulo inició en la cuarta sesión de la primera semana, abarcando hasta la segunda sesión mensual (mes de octubre). Este módulo tuvo como objetivo diseñar e implementar proyectos de mejora dentro del centro (López-Melero, 2004; Díaz-Barriga, 2006; Fierro et al., 2008), con base a los retos identificados. Debido a los diferentes rumbos que fueron tomando cada una de las propuestas de los profesores, se dio prioridad a las necesidades de acompañamiento de manera diversa. Este módulo consistió en los siguientes momentos generales:

- a. Primer acercamiento al Proyecto (problematización)
- b. Desarrollo de propuestas: ¿Qué voy a hacer?
- c. Implementación de proyectos

Cabe señalar que, entre cada una de las sesiones mensuales, se llevaron a cabo visitas individuales a los profesores y se tuvo contacto constante vía correo electrónico y telefónica. De cada una de las visitas se llevó registro de los temas revisados, así como de algunas evidencias de los avances. Cada equipo transitó al tercer módulo de forma diferente, sobre todo obedeciendo a las necesidades del proyecto.

Durante este proceso, se consiguió, que los profesores fueran implicándose en sus proyectos, dejándoles poco a poco la dirección de su empresa y responsabilizándolos cada vez más de su realidad escolar. El aplicador fungió un papel de auxiliar y de facilitador del aprendizaje, fomentando la gestión, la investigación, la colaboración, la comunicación y, sobre todo, el empoderamiento de un papel activo en su contexto, en el que, a través de cada proyecto, los profesores demostraron que tienen la posibilidad impactar en la vida escolar. A continuación, se describen brevemente los proyectos desarrollados:

- *Intégrate.* Es un proyecto que surgió en respuesta a problemáticas del centro como la deserción y el abandono de los estudiantes, sobre todo de aquéllos que provienen de contextos desfavorecidos. Además, buscó disminuir la lejanía interpersonal entre profesores y estudiantes, quienes regularmente no colaboraban y se desenvolvían en ambientes de trabajo adversos. El objetivo general de este proyecto fue realizar actividades deportivas y culturales incluyentes, para reducir el abandono escolar y crear un sentido de identidad y pertenencia tanto en docentes como en estudiantes. Se logró la apertura de una rondalla escolar y la creación de un rol de encuentros deportivos.
- *Un espacio adecuado.* Se planteó este proyecto de gestión luego de detectar diferentes necesidades de la especialidad de Belleza y salud, evidenciando riesgos importantes a la salud de las docentes y sus estudiantes. El objetivo general fue mejorar las condiciones en las que se imparte la formación en esta especialidad, procurando espacios que cumplan con los estándares de seguridad e higiene y que permitan adecuados ambientes de aprendizaje. Para ello, se postulan tres palabras claves: gestión, espacio y equipamiento; además de actividades a la par para fortalecer la propuesta, en las que se hizo partícipes a estudiantes y a autoridades. Se logró la obtención de un cambio de aula a una más amplia y ventilada.
- *Tutoría de acompañamiento estudiantil.* Este proyecto abordó la problemática de la atención a la diversidad y el abandono escolar, por lo que su objetivo general fue implementar un proyecto de pilotaje de tutorías entre iguales, que sirviera como base para implementar un programa de tutorías institucional. Aunado a ello, también fue deseable que estas experiencias contribuyeran a generar nuevas estrategias de aprendizaje, fomentar la convivencia entre los participantes y aumentar la eficiencia terminal en los talleres implicados. Cabe señalar que, este proyecto se realizó entre la especialidad de informática y el Aula POETA (para personas con discapacidad), en el que se revisaron contenidos afines y se realizaron actividades de convivencia desde los fundamentos de la tutoría inclusiva y de la tutoría entre pares. Se tuvieron tres encuentros de tutoría entre iguales, en los cuales se daba un espacio para el intercambio académico y otro para la convivencia.
- *Laboratorio de inglés.* Las profesoras de la especialidad en inglés plantearon como principales fundamentos para su proyecto las condiciones actuales de su aula, tales como las dificultades en la aplicación y desarrollo de las cuatro habilidades básicas del idioma (escribir, leer, hablar

y escuchar), al no contar con las condiciones básicas y adecuadas para la ejercitación de las mismas. Su intención fue la de crear un laboratorio de idiomas y una plataforma en línea que fortaleciera la enseñanza del idioma inglés, donde se lograra una mejor calidad en la capacitación de los egresados. Como primer paso, buscaron desarrollar una propuesta de gestión viable para obtener las condiciones físicas y tecnológicas apropiadas, buscando en todo momento la colaboración con otras especialidades (como carpintería y electricidad), potenciando los recursos disponibles en el mismo centro, así como el planteamiento de acciones específicas que puedan acelerar el equipamiento. Se logró conformar una propuesta por escrito, con la estrategia a seguir para la obtención de los recursos y las capacitaciones necesarias.

Módulo III. Replanteando la práctica docente

La tercera parte del programa tuvo lugar en la última sesión y en la feria de proyectos (14 de diciembre). El objetivo de este módulo fue reconocer la estrategia del desarrollo de proyectos como una posibilidad de mejorar la práctica, visualizando esta experiencia como punto de partida para continuar implementándola, de tal forma que pueda dar solución a otras problemáticas del centro.

Para cerrar el curso, se compartieron conclusiones de los participantes en torno a sus proyectos, en las cuales incluyeron fotografías, narraron sus experiencias, redactaron conclusiones y, finalmente, se plantearon los pasos a seguir para el desarrollo de sus proyectos, se resaltaron los alcances que la estrategia de proyectos puede proporcionar en contextos como el suyo. Posteriormente, se organizó la *Primera Feria de Proyectos*, en la que se presentaron los proyectos a la comunidad escolar en un evento formal y a las autoridades locales, con la finalidad de crear redes de colaboración y dar cuenta de las intenciones de mejora que se lograron.

Discusión y conclusiones

Iniciaremos diciendo que la implementación se desarrolló de menos a más, considerando la incertidumbre que existió por la huelga indefinida al inicio del año, hasta el punto en el que el curso fue contemplado como parte de la oferta de cursos del plantel. Por otro lado, los participantes tenían sus reservas acerca del curso y de sus alcances, pues refirieron que la intervención sólo venía a ser más de lo mismo y cuando mucho se podía esperar un aumento en la motivación; al final llegaron a considerar el curso como una alternativa para mejorar su entorno.

Este programa se desarrolló gracias a un buen proceso de gestión de permisos, espacios y tiempos; se aprovecharon los espacios que la institución fue dando para la introducción de la propuesta. Ayudó el hecho de implicar poco a poco a sectores como los directivos a nivel estatal, directivos del plantel, así como a profesores y estudiantes de los diferentes cursos, lo cual permitió un desarrollo sin interrupciones y con el visto bueno de la gran mayoría.

Por otro lado, la escucha y apertura sobre los temas durante el curso, fue una condición que permitió que los profesores se pudieran implicar en el proceso. Esta situación les permitió acercarse

de una forma más empática y en un marco de respeto, tanto entre pares como con el facilitador. Podemos decir que conseguir estas condiciones de apertura y de desenvolvimiento, fue fundamental para preparar el terreno para la colaboración. Además, se resalta que todo plantel educativo debe contar con espacios para el diálogo en los que se pueda construir una comunidad educativa, sin temores a represalias, en un ambiente de confianza y de respeto.

Durante la aplicación se pudo identificar una constante: los profesores han tenido al menos un episodio que ha lastimado su persona y descalificado sus esfuerzos para la mejora, lo cual los ha posicionado en una actitud renuente y de reserva hacia el cambio.

Posteriormente, se recogieron otros testimonios más favorables en cuanto a las propuestas que se desarrollaron; sin embargo, se mantuvo el discurso de exigencia de participación de las autoridades. La participación aumentó de manera importante, pues hasta donde se registró, las autoridades mostraron compromiso para dar apoyo y seguimiento a los proyectos de los profesores. Con esto concluimos que, los profesores y autoridades han transitado de una posición individualista, de queja y de renuencia, a una nueva posición de colaboración, propuesta y acción. Desde esta nueva manera de entender su función dentro de la institución, la mayoría de los profesores pudo confirmar que su participación puede trascender cuando se trabaja en conjunto y cuando son tomados en cuenta, lo que permite también el empoderamiento de los mismos, como una forma de transformar la escuela y su práctica.

Por otro lado, la metodología de proyectos constituye dentro de este centro una nueva alternativa para buscar una corresponsabilidad para la mejora, implicando a los distintos actores educativos, como son estudiantes, docentes y autoridades, partiendo de que cada uno de ellos posee un valor fundamental para el desarrollo y que, también, cada uno obtendrá beneficios importantes formando parte de los proyectos. Finalmente, mencionaremos que las propuestas cuentan con fases a implementar en los siguientes cursos e incluso hay intenciones de generar nuevos proyectos, conformando nuevos equipos de trabajo para atender otras problemáticas. El desarrollo de proyectos empató con otros momentos importantes de la institución, como la mejora del ambiente de trabajo en el plantel, la adopción del rol activo de los profesores, la comprensión de la diversidad en un sentido inclusivo, y el acercamiento con las autoridades; todo esto contribuyó a que existieran condiciones para la construcción de proyectos.

En general, la aplicación de este programa rompe con lo establecido dentro de un centro que internamente funcionaba de manera tradicional, es decir, con una marcada dinámica jerárquica y de costumbres institucionales arraigadas, las cuales no poseían espacios para la mejora, para el análisis de la práctica ni para exponer ideas. Una intervención de este tipo en una institución educativa puede dar lugar a nuevas propuestas para aplicarlas a problemáticas ya conocidas, a las cuales no se ha podido dar respuesta.

Es importante resaltar que la metodología de proyectos es un mero pretexto para la construcción de espacios educativos en los que los profesores se posicionan como agentes de cambio para construir escuelas inclusivas.

Referencias

- Álvarez, P., Alegre, O.M., & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2). DOI: 10.7203/relieve.18.2.1986
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativas*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Méndez, J.M. (2007). De la educación especial a la educación inclusiva. En O. López (Coord.), *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa* (pp. 268-280). México: Pomares.
- Moriña, D.A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva. Colección Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Parages, M., & López, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula primero debemos conocernos. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 83-94. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-7.pdf>
- Parra, D.M. (2003). Desarrollo de las estrategias de enseñanza/aprendizaje. En D. M. Parra, *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje* (pp. 14-118). Bogotá: SENA.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. El equipo de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia presentada en VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Antigua, Guatemala. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Santana, L., & Álvarez, P. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.



CAPÍTULO 4

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO DESDE LA NARRATIVA DE LOS SUJETOS

María del Rosario Auces Flores¹,
Blanca Susana Vega Martínez,
Denisse Alejandra González López,
Hugo López Ruiz
y Fernando Mendoza Saucedo

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Instituto de Ciencias Educativas
San Luis Potosí, S.L.P., México
rosario.auces@uaslp.com

En este capítulo se presenta una línea de investigación que pretende dar cuenta sobre los procesos de inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior. Se tienen como punto de partida los grandes retos de cobertura y calidad que enfrenta este nivel educativo en nuestro país, a pesar de las políticas y acciones llevadas a cabo para lograrlos. La crisis generada por estos bajos índices de cobertura y calidad han provocado, a su vez, la negación del derecho a la educación, y las condiciones de exclusión y marginación en las que se encuentran un gran número de jóvenes.

La Educación Media Superior

Se presenta el caso de las escuelas preparatorias del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) que se ubican en la ciudad capital y el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, de San Luis Potosí, México. Su propósito ha sido conocer las experiencias de estos jóvenes a partir de las narrativas de los sujetos que participan en este proceso: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes. La inclusión se concibe, de esta manera, en la necesidad de crear espacios democráticos, de escucha y diálogo, con quienes tienen un papel activo y decisivo en la toma de decisiones sobre sus propias vidas.

A partir de los testimonios, entrelazados de los protagonistas, se pretende construir, desde un modelo incluyente, una educación con equidad y justicia social que dé respuesta a las demandas y necesidades de estos jóvenes y de los jóvenes en general.

Castañón y Seco (2000) señalan que, en la actualidad, los cambios científicos, económicos y sociales plantean que la educación básica no es suficiente. En México, la edad promedio en que los niños dejan de asistir a la escuela es a los 12 años (terminando su educación básica). En promedio, a los 16 años los hombres obtienen su primer empleo, las mujeres lo obtienen a los 19 años. Abandonan la casa paterna aproximadamente a los 22 años y a los 25 tienen su primer hijo. De esta manera:

El nivel de educación media superior ha cobrado, en las últimas décadas, una relevancia importante al ser reconocida como una etapa que “forma para la vida” es decir, de transición al mundo laboral y el aprendizaje permanente; por lo que se convierte en una oportunidad para desarrollar las competencias que se consideran necesarias para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y dinámico. (Castañón y Seco, 2000, p. 15)

En ese sentido, la educación media superior [en adelante EMS] es “un espacio en el que se forman y formarán un número creciente de jóvenes que en el corto plazo deberán asumir responsabilidades en la transformación social, económica, política y cultural del país” (Castañón y Seco, 2000, p. 71).

No obstante, nuestro país enfrenta serios problemas de insuficiencia en la cobertura del nivel medio superior (57%) y superior (15%) que no han logrado superarse en los últimos años. En el caso de San Luis Potosí, sólo el 17.2% de la población de 15 años en adelante han terminado la EMS (INEGI, 2011). Con respecto a la calidad, el índice de aprovechamiento es del 68.1% y “la diversidad de criterios y procedimientos para el ingreso o acceso a la EMS revela una grave falta de equidad ante los procesos de oportunidad de ingreso, tutoría y ayuda a la orientación” (Castañón y Seco, 2000, p. 31). Ante este panorama, los principales problemas educativos se traducen en reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media superior (INEE, 2011).

La reforma a los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala la obligación del Estado de impartir la EMS, así como la de los padres y madres de hacer que sus hijos concurren a escuelas públicas o privadas para obtener esta instrucción. Esta reforma sólo podrá cumplirse si se atienden los retos que presenta: prever el crecimiento de la demanda, la pertinencia y la equidad, la calidad, el perfeccionamiento del personal, los recursos financieros, la estructura y conducción del sistema y la concreción de un sistema nacional, flexible y diferenciado, de la EMS.

La inclusión educativa

Como señala Martínez-Figueira (2013) aún se está lejos de responder a la idea de inclusión educativa formulada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2005) que pretende favorecer la equidad, contribuir a una mayor cohesión social, reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo y, por ende, dar respuesta a todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO, 2007) al respecto establecen que:

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad. El ser humano necesita de la educación para desarrollarse plenamente como tal. Desde este punto de vista, la finalidad de la educación es cultivar la humanidad (Savater, 2006), por lo que la educación tiene un valor en sí misma y no sólo como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social, como suele concebirse desde visiones más utilitaristas. (pp. 5-6)

Desde este enfoque, la inclusión se asume en sentido amplio al ir más allá de la integración de personas con discapacidad en las escuelas comunes y considerar, por un lado, a cualquier individuo o grupo en situación de exclusión y, por otro, se busca que los sistemas de enseñanza y sus recursos se

adapten a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Por tanto, los principios que aluden a la inclusión educativa son: la equidad de acceso, la equidad en los recursos, en la calidad de los procesos educativos y en los resultados de aprendizaje (Blanco, 2006).

Echeita (2008) resalta el carácter dialéctico y de tensión permanente de estos procesos de inclusión y exclusión que se presentan como una “historia interminable” que contribuye a darle un carácter dilemático y complejo. Una educación que aspira a ser común y diferenciada al mismo tiempo, donde el respeto regule y oriente la convivencia implica el diálogo, la negociación y la reconstrucción del significado de “inclusión”. Es así como el concepto trasciende hacia la construcción de modelos democráticos de participación. En esta línea:

resulta imprescindible enriquecer ese diálogo con la voz de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados —los propios niños y jóvenes vulnerables— y que por ello y para ello es necesario recoger y amplificar su voz, no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y perspectiva [...], sino también porque es una poderosa estrategia de cambio que resulta muy útil a la vista del creciente reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar sobre todo aquello que afecta a sus vidas (p. 14).

Con base en lo anterior, esta investigación buscó responder algunas interrogantes: ¿cómo logran los jóvenes con discapacidad llegar a formar parte de este nivel?, ¿cómo ha sido su experiencia educativa?, ¿qué expectativas tienen del futuro como proyecto de vida? A partir de los hallazgos se trató de reconocer qué es necesario hacer para lograr que la inclusión educativa sea asumida como una responsabilidad para las instituciones y para la sociedad en general.

La narrativa como enfoque de investigación

La narrativa es, en ese sentido, una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo vivido y convierte al lenguaje en un discurso como dialéctica del acontecimiento (lo sucedido), el intercambio subjetivo en sí y la comunicación con el receptor (sentido). La interpretación de ese discurso producido se hará desde una dialéctica de la explicación, y la comprensión, cuando se logra compartir la subjetividad con los demás (Ricoeur, 2006).

Bolívar (2002) destaca que la investigación biográfica y narrativa en educación busca, a través del relato, “captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal” (p. 6).

Por otra parte, la estructura de la narrativa se compone de un escenario (lugar o espacio) y una trama (tiempo) que le dan explicación y sentido al relato. El tiempo abarca las tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Connelly y Clandinin (1995) abordan este aspecto de la siguiente manera:

[...] Carr (1986) relaciona [la estructura tripartita del tiempo] con las tres dimensiones críticas de la experiencia humana –significatividad, valor e intención- y, por lo tanto, de la escritura narrativa. En términos generales, el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores y el futuro transmite intención. (p. 38)

Con base en estos planteamientos, los hilos conductores que se emplean para dar cuenta de las narrativas y experiencias de los jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior son: (a) las trayectorias educativas, (b) el ingreso, la permanencia y el egreso en el nivel medio superior y (c) la educación superior y proyectos a futuro.

De esta forma, se busca conocer cómo logran los jóvenes con discapacidad llegar a formar parte de este nivel a partir de su experiencia educativa y las expectativas que tienen a futuro como proyecto de vida. Se considera que, a partir de sus relatos, se pueden reconocer las barreras a las que se han enfrentado, así como las oportunidades que les han permitido continuar con su trayectoria formativa, derivadas de los contextos familiar, escolar y social.

Narrativas y experiencias de jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior.

Un estudio de caso

Las Preparatorias Estatales por Cooperación del SEER pertenecen a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Su financiamiento y control operativo es, por tanto, estatal. Es una opción de estudio presencial y fijo de modalidad propedéutica, es decir, como requisito de ingreso para las escuelas y facultades de nivel superior: Universidades, Tecnológicos y Normales, tanto del estado como de todo el país.

Actualmente, este organismo se divide en cinco zonas escolares, distribuidas en las cuatro regiones del estado de San Luis Potosí: altiplano, centro, media y huasteca, (aunque la mayoría se encuentran en la ciudad capital) que suman 41 planteles (40 pertenecen al SEER y uno es municipal). Durante el ciclo escolar 2012-2013 se reportaron estadísticamente 218 grupos que atendieron una inscripción inicial de 12,443 estudiantes, de los cuales egresaron 10,228, es decir, se tuvo una deserción del 18% y una eficiencia terminal, por tanto, de 82%. Se cuenta con un total de 990 profesores (comisionados en su mayoría que provienen de los niveles de primaria y secundaria del subsistema de educación básica con grado de licenciatura y maestría (SEER, Dirección de Planeación y Evaluación, 2013).

En primer lugar, se encontraron 12 escuelas preparatorias por cooperación del SEER de la ciudad capital en las que estaban inscritos 16 jóvenes con discapacidad. Si bien son relativamente pocos, destaca que en una preparatoria de este sistema asistan tres alumnos que presentan discapacidad intelectual, auditiva y motriz, respectivamente; y en otra preparatoria haya dos estudiantes con discapacidad visual (ceguera) y motriz (parálisis cerebral).

Con relación al género, son ocho mujeres y ocho hombres, cuyas edades están entre los 17 y los 21 años de edad en las mujeres; y entre los 16 y 22 años en los hombres. Predomina la edad de 17 años en ambos sexos. De las ocho mujeres, cuatro de ellas cursan 2º semestre y las otras cuatro cursan 4º semestre. En el caso de los varones, cinco están inscritos en 2º semestre y los tres restantes en 4º semestre. En consecuencia, nueve estudiantes cursan 4º semestre y siete cursan 2º semestre. De igual forma, cuatro de las estudiantes asisten en turno matutino y cuatro en turno vespertino. En el caso de los estudiantes, cinco asisten en turno matutino, dos en turno vespertino y uno en turno nocturno.

Trayectorias educativas

El tránsito de estos jóvenes por los niveles de la educación básica refleja una menor aceptación y apoyo conforme se avanza en los mismos. De los 16 estudiantes, 11 pudieron cursar el preescolar cerca de sus casas y cinco en algún centro que contaba con una atención acorde a sus necesidades. Durante la primaria y la secundaria, sólo seis de ellos estuvieron en escuelas que contaban con apoyo o ayuda específica, aun cuando éstas no se ubicaran cerca de su casa. Por otra parte, durante la secundaria un joven refiere que fue rechazado en una escuela y otro que fue suspendido por falta de pago, motivos por los cuales tuvieron que buscar otra institución.

Algunos padres, de estos estudiantes, comentan que buscaron y recibieron la orientación de educación especial desde que sus hijos comenzaron su escolarización. Los estudiantes que recibieron apoyo durante la primaria señalan que el primer grado fue determinante en la identificación y atención de alguna problemática de aprendizaje. El resto menciona que fue en la secundaria cuando comenzaron a tener dificultades en el aprendizaje. Algunas consecuencias derivadas de su condición de discapacidad o aprendizaje son que fueron víctimas de “acoso sexual”, “adicciones” o “autoagresión”, por lo que fue imprescindible una atención médica, legal y/o psicológica. Un ejemplo de esto, es lo que expresa una estudiante:

En la primaria siempre fui una niña callada y distraída; cuando tenía 6 años el primer año de primaria lo reprobé y me llevaron con una doctora que dijo que yo tenía “déficit de atención”. Desde entonces voy con una psicóloga hasta ahora. Recuerda haber tenido un solo amigo y sus calificaciones eran regulares con un promedio de 6.7. La maestra M me explicaba y me hizo que me sintiera que supiera más, me sentaba hasta adelante para poner más atención al pizarrón. Ya en la secundaria mi amiga S me enseñó a arreglarme y esas cosas, pero la corrieron por defenderme contra el “bullying” que me hacían mis compañeros. Después conocí a MJ, ella es muy divertida y en tercero me apoyó para que le echara ganas y no reprobara ninguna materia. Como sacaba 6, 7 y 8... me apoyó otra psicóloga para poder pasar matemáticas pues la reprobé en 2º y 3º grado. Ella les preguntaba a mis maestros los temas vistos en clase y me ponía a hacer ejercicios para mi mente y me ponía a leer. Mi papá no creía que yo iba a terminar la primaria por eso no fue a la fiesta de salida, pero cuando terminé la secundaria sí fue a mi graduación. (Estudiante)

Por otro lado, un directivo de un centro de educación especial hace referencia a la dificultad de incluir niños/as con discapacidad en educación básica en el sistema público ya que, por lo regular, son grupos numerosos, situación que no permite que sean atendidos de una manera acorde a sus condiciones y necesidades. Aunado a esto, es frecuente también la promoción de grados y de niveles sin considerar el logro del perfil educativo. Lo anterior trae como consecuencia una desventaja en su trayectoria escolar ya que su egreso en el nivel medio superior no garantiza su inserción laboral y académica.

Nosotros hemos incluido a primaria pero ha sido normalmente en colegios, en escuelas públicas él no es porque tienen cuarenta o cincuenta alumnos por grado y los maestros sino le ponen atención a los cincuenta, menos le van a poner atención a este alumno diferente... y qué lástima porque luego a veces nos los encontramos promovidos hasta en un tercer grado de secundaria y traen contenidos de tercer grado de primaria entonces cuando llegan ahí ya no pueden hacer nada porque ya los dejaron en un estado de indefensión total; porque ellos ya no pueden defenderse absolutamente de nada, no se van a regresar a estudiar nuevamente todo para volver a llegar hasta allá. Entonces, pues tienen que ser obreros, tienen que ser otro tipo de trabajos, pudiendo haber sido profesionistas. (Directivo Centro Especial)

En ese sentido, se subrayan como principales barreras aquéllas de tipo institucional, social y cultural que aluden a una concepción de la discapacidad como sinónimo de “déficit” en el desarrollo y el aprendizaje inherentes a los sujetos. Superar estas barreras requiere un cambio de paradigma que define la discapacidad como producto de la interacción que se da entre el contexto y los individuos (Broyna, 2009).

El ingreso, la permanencia y el egreso en el nivel medio superior

El ingreso al nivel medio superior ha sido complicado para la mayoría de los jóvenes, ya que en un primer momento se encuentran ante la disyuntiva de continuar o no sus estudios; pueden dejar pasar uno o dos años para decidirse. También se teme ingresar a alguna institución por las dificultades que les implica su condición visual, auditiva, motriz o intelectual, además de la falta de escuelas y del apoyo necesario para hacerlo. Sin embargo, es la motivación de sus padres y maestros lo que los impulsa a querer seguir estudiando.

La edad es un indicador de que estos jóvenes han dejado de estudiar de uno a seis años después de la secundaria, o bien, la han terminado en un período extra-edad. Algunos de los principales motivos por los que dejan de estudiar son que egresan de forma irregular en la secundaria, es decir, con algunas materias reprobadas, por lo que tienen que regularizar esta situación para concluir esta etapa. Ante esta situación, prefieren un bachillerato de corta duración, que sea “flexible” con este requisito y que no aplique examen de admisión. Los jóvenes lo expresan de la siguiente manera:

Entré a la prepa un año y medio después de haber salido de la secundaria porque salí con materias reprobadas, las pasé en exámenes extraordinarios, pero no seguí estudiando. (Estudiante)

Yo estaba estudiando en el CECITE, pero me salí porque me dejé llevar por los amigos y dejé la escuela. Después tuve un accidente y ya no pude continuar. Entonces fui a la SEER y ahí me dijeron que podía ir a tres escuelas, pero yo escogí la "S", no sé por qué, pero ahí todo desde un principio fue muy bonito, todos me trataron muy bien desde el principio. (Estudiante)

Yo entré a esta preparatoria porque es de dos años, ya tengo 17 y si me metía a una de tres años... aparte, por las carreras, y en una (preparatoria) del SEER saldría y me podría meter en la carrera que yo quisiera. (Estudiante)

Por otro lado, reconocen el rechazo o la poca aceptación por parte de las instituciones elegidas por ellos mismos, ya que los directivos argumentan que no se cuenta con la preparación profesional y las condiciones adecuadas para su ingreso.

Bueno ahí, esa prepa la conocí por un amigo que también vive por ahí; yo me iba a meter a la "MMJ" pero como ya estaba lleno, este, le pregunté a él y me dijo que allá por su casa estaba una preparatoria. Entonces fui allá y creo que está muy bien ahí... (Estudiante)

Hice examen en la "MMJ" y no entré y me mandaron a la "GTQ" y ahí mi mamá volvió a ayudarme para pasar. Me voy en camión a la escuela y hago 30 minutos para llegar. (Estudiante)

Al igual que en la educación básica, otra barrera en el bachillerato parece ser la cantidad de alumnos por grupo, ya que suelen ser numerosos, hasta de 50 jóvenes en un grupo.

Una escuela con grupos numerosos es muy complicada. Aquí lo que ha ayudado es que... somos una escuela muy pequeña y muy joven... los grupos son pequeños, hay un maestro de planta que está al pendiente, es un intermediario entre el catedrático el chico y la dirección. (Directivo Bachillerato)

Esta situación ha llevado a los jóvenes con discapacidad y sus familias a un peregrinaje o derivación hacia ciertas escuelas que el mismo sistema ha identificado "donde sí serán aceptados y podrán ayudarlos de mejor manera"; por lo general, se encuentran ubicadas en la periferia de la ciudad donde hay "menor demanda" y, por lo tanto, hay "menor exigencia para su ingreso".

Ante la limitada respuesta para atender a jóvenes con discapacidad en el bachillerato, la búsqueda de un espacio donde sean atendidos de mejor manera, sigue siendo difícil su concreción cuan-

do buscan el cambio de modalidades y programas (tecnológico o general, escolarizado o abierto), a pesar de la unificación del sistema en el nivel medio superior, como plantea la reforma educativa.

Otro gran problema de las preparatorias es que todos los planes de estudios son bien diferentes, si yo entro a una preparatoria del SEER y no me convenció su nivel educativo yo no me puedo cambiar a un COBACH o un CBTIS o una preparatoria particular, ahora con la nueva reforma educativa se podrá hacer, pero por lo pronto eso es todavía un grave dificultad mayor, que lo que pasa es que tu llegas a una escuela como discapacitado, donde eres "buleado", donde eres poco atendido por los maestros, donde no te están garantizando tu aprendizaje, vas a un segundo semestre te sales de esa preparatoria como ha pasado con algunos y ¿después? no puedes entrar a otro lugar...
(Directivo Centro Especial)

Con relación a la política del sistema educativo estatal regular, no considera ni específica en su normativa el ingreso de los jóvenes con algún tipo de discapacidad aun cuando, por Ley, es un derecho reconocido jurídicamente. Esto trae como consecuencia que sean los directores quienes decidan si aceptan o no a un joven con discapacidad en su escuela.

La verdad yo no sé cuáles de las preparatorias de nuestro sistema acepten chicos con discapacidad, tampoco sé el número, nunca se nos ha dicho que no podemos aceptarlos, tampoco se nos dijo que sí podemos aceptarlos. (Directivo Bachillerato)

No obstante, cuando el personal directivo y docente están dispuestos a incluir a estos jóvenes en sus centros, una estrategia clave es la capacidad de gestión y el liderazgo institucional a favor de este proceso. La sensibilización es otra tarea esencial para promover una cultura inclusiva en las escuelas.

Hace 49 años en San Luis no había instituciones que los acogieran, en ese entonces los chicos se escondían, era una vergüenza para la familia, y nosotros siempre estuvimos inmersos en esto, entonces yo conocía ese proceso de una mamá que anda tocando puertas a ver quién le acepta a su hijo. En ese momento dije: sabes qué, cómo le vamos a hacer, no lo sé, sobre la marcha... me di a la tarea de hablar con las autoridades. Lo primero que nos dimos a la tarea fue que el edificio tuviera rampas, que los baños estuvieran lo suficientemente grandes para que ellos pudieran entrar con sus sillas. Hablé con el personal y les dije, bueno, qué vamos a hacer, es que nosotros nunca hemos trabajado con chicos discapacitados, encontramos en el camino una trabajadora social que trabaja en una escuela de educación especial y una chica que venía a hacer prácticas de educación especial de la normal, ellas fueron las que nos ayudaron en las cuestiones técnicas, lo más importante fue la sensibilización con el personal, y de ahí cada quien dijo: "Bueno, voy a tratar de hacer material, voy a trabajar con este muchacho de esta forma"; y la verdad es que, sin tener muchas armas, empezamos a trabajar así, con los chicos discapacitados. (Directivo Bachillerato)

Además, el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias entre profesores ha sido de gran ayuda para apoyarse y saber cómo trabajar con los alumnos. Como en el caso de un joven sordo que fue aceptado en una preparatoria regular, una maestra que le dio clases durante los primeros semestres recuerda que:

El primer semestre fue tenso, los catedráticos y asesores nos reuníamos para saber cuáles eran las experiencias que teníamos con él en cada una de las materias y sobre eso ver cómo podíamos trabajar con él. (Profesora)

Otro valioso apoyo brindado es la práctica tutorial individualizada del profesor para favorecer el avance en el aprendizaje de los alumnos. Por lo general, son los estudiantes quienes buscan este acercamiento cuando ven que existe la disposición del maestro; algunas veces éste, a pesar de tener poco tiempo libre, se ofrece a explicarle fuera de horario para ajustarse a las necesidades y características de los chicos. Ellos manifiestan que:

La maestra M me explicaba siempre y hacía que yo sintiera que sabía más. Me ponía hasta adelante para que yo pudiera poner atención. (Estudiante)

Yo me acercaba a los maestros y les preguntaba cuando no le entendía, sobre todo a matemáticas, el maestro le explicaba a todo el grupo y ya luego se acercaba. (Estudiante)

Los maestros, por su parte, demandan de alguna manera, la orientación y apoyo necesario para saber cómo atender a los jóvenes con discapacidad en la preparatoria. Incluso, reconocen que los compañeros de clase se relacionan con mayor facilidad entre sí y son un gran apoyo en su aprendizaje.

A mí me gustaría que nos dieran un poco más de preparación sobre eso, que nos dieran un diplomado, unas pequeñas pláticas. Sería muy importante saber cómo sobrellevarlos. Tener una preparación referente a esta situación. (Profesora)

Los compañeros (de Carlos) fueron una gran ayuda porque nos ayudaban a comprender lo que Carlos quería. El primero y el segundo semestre fue lo más complicado, tratábamos de explicarle individualmente, nos quedábamos con sus compañeros en horas extras, ya después no fue tanto la problemática. (Profesora)

En consonancia con lo anterior, los jóvenes con discapacidad expresan que la forma como logran “comprender” lo que no entienden de la clase es con la ayuda de sus compañeros. De esta manera, “la tutoría entre iguales” parece ser una estrategia muy efectiva para lograr avanzar en su aprendizaje, como se observa en estos testimonios:

Cuando no entiendo algo de la clase, les pregunto a mis compañeros, les pregunto a ellos y ya ellos me explican y es de la forma como ya entiendo, hasta eso, sí le entiendo. (Estudiante)

Finalmente, los jóvenes reconocen el apoyo de padres, maestros, compañeros y amigos para lograr concluir, al igual que en la educación básica, esta etapa de su vida escolar. El cambio de maestros, de escuelas e incluso de turnos, siguen presentes en esta dinámica escolar. Como lo expresan algunos de ellos:

Gracias al apoyo de mi mamá, sin ella no hubiera llegado hasta acá. Ella quiere que sea algo mejor porque ella no tuvo la oportunidad y yo sí la tengo. (Estudiante)

A lo largo de toda mi vida, son mis papás, bueno y los maestros en la escuela. Poco a poco, con la ayuda de mis papás y amigas lo fui superando, al siguiente ciclo escolar y para terminar la preparatoria me cambié a la escuela donde mi papá labora. Con esto estuve mucho más tranquila y además de todo logré adaptarme con todos mis nuevos compañeros a pesar del poco tiempo que llevaba de conocerlos y, con el paso del tiempo ir ganándome su amistad y aprecio. Y así concluir una etapa más de formación en mi vida académica siendo este un logro más. (Estudiante)

Estas experiencias escolares muestran una ruptura entre la lógica institucional con relación a las políticas, las culturas y las prácticas que se caracterizan por el rechazo, la segregación y la exclusión de estos jóvenes y los testimonios de una búsqueda constante propia y de sus familias por encontrar un espacio educativo donde sean reconocidos y aceptados. Con base en lo anterior, se establecen como acciones prioritarias la sensibilización, la capacitación y la formación profesional de los directivos y docentes de educación regular con relación al trato, la atención, las estrategias específicas de enseñanza aprendizaje y la evaluación de los estudiantes con discapacidad.

La educación Superior y proyectos a futuro

Con respecto a la educación superior, los principales obstáculos para su ingreso, permanencia y egreso son: el proceso de selección, las actitudes de rechazo o discriminación y la falta de adecuaciones para esta población, que se traduce en la falta de oportunidades. Así lo manifiestan un profesor del nivel medio superior y un estudiante egresado de bachillerato:

¿qué posibilidades vez de ingreso de estos chicos con alguna discapacidad a nivel superior? Yo veo que en algunos si tienen el potencial para seguir estudiando, pero estamos hablando que por ejemplo una discapacidad intelectual difícilmente podría acceder a una universidad, empezando porque las universidades todavía están en pañales en cuanto a la atención de alumnos con disca-

pacidad... sigue habiendo cierta forma de discriminación hacia burlarse de ellos, señalarlos u otra manera entonces a niveles universitario hemos visto que habido ese tipo de discriminación, desde los exámenes de admisión no hay una adecuación. (Profesor)

Ahora que salí de la preparatoria hice mis trámites para ingresar a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, a la Facultad de Psicología, pero no me aceptaron porque sólo entran 200 de un total de 800, y yo quedé en el lugar 26 y tantos. Las oportunidades de estudiar en las universidades privadas son muy caras. Este año no estudiaré. Este año quisiera poner un negocio de algo y el siguiente año volver a intentarlo o pagar mis estudios. Si entrara a la universidad me gustaría terminar la licenciatura y hacer una maestría. (Estudiante)

Como cualquier joven, en su mayoría tienen deseos de continuar estudiando una carrera universitaria que les permita tener una formación profesional, mientras que unos pocos desean ya incorporarse a la vida laboral para obtener ingresos y ayudar en los gastos del hogar. Ellos lo expresan de la siguiente manera:

Graduarme de la prepa y este irme a trabajar y estudiar una carrera. (Estudiante)

Yo lo que quiero es tener una tienda de ropa, ser diseñadora de modas... sería cuando acabe yo la prepa; igual sería trabajar o meterme a una carrera que sería diseño gráfico y corte y confección. Y lo que me gusta a mí sería hacer, este, ropa con mis propios diseños. (Estudiante)

trabajar en la zona industrial. (Estudiante)

Acabo de terminar la prepa, pienso entrar a la Universidad a la carrera de administración turística voy a entrar a una escuela particular. (Estudiante)

Cuando termine la preparatoria, estoy pensando en animarme a estudiar la universidad, sé que es difícil, pero voy a esperar a terminar mi preparatoria para decidir. (Estudiante)

Consideraciones finales

Por lo general, el proceso de inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior denota la voluntad propia y el esfuerzo particular y sostenido de una red de relaciones establecidas entre las familias, las instituciones regulares y especiales, directores y maestros, amigos y compañeros cercanos que muestran la disposición y el interés por lograrlo.

En contrapartida con políticas internacionales y nacionales que defienden y reivindican la posición social y el derecho a la educación de las personas con discapacidad, las prácticas institucionales

se circunscriben a la invisibilidad y la negación de este derecho bajo parámetros administrativos de selección, evaluación y demanda del servicio.

El personal de la preparatoria manifiesta también la necesidad de recibir orientación y apoyo para atender a la diversidad de una manera más óptima. Este indicador es una de las principales barreras que existen ante grupos numerosos, exigencias burocráticas y criterios de evaluación rígidos.

Sobre el entorno familiar y social, el factor económico sigue siendo un obstáculo generalizado para poder dar continuidad a sus estudios, mismo que puede ser extendido a la mayoría de los jóvenes que se encuentran en igual situación de exclusión debido a otras condiciones de vida como género, etnia o desventaja económica y cultural. Los padres y madres de familia son el principal soporte para la continuación de los estudios de sus hijas e hijos con discapacidad, por lo que se encuentran en una búsqueda permanente de los apoyos y servicios que requieren para tal fin.

Los jóvenes con discapacidad han enfrentado grandes barreras sociales, culturales y educativas como la discriminación y el rechazo de las instituciones educativas. Su inclusión en el nivel medio superior se caracteriza por una lucha constante para acceder y responder a las exigencias que este sistema educativo les impone.

No obstante, entre las oportunidades encontradas, resaltan los centros educativos que han iniciado y han construido una visión incluyente “sobre la marcha”, es decir, contando con las condiciones indispensables para ello: compromiso ético y social, liderazgo facilitador, organización escolar planificada y flexible, trabajo colaborativo en la comunidad escolar y buen clima de trabajo. Como se señala en el informe del INEE (2011):

Si bien el aprendizaje que se logra en la EMS dista de ser el deseable, los datos sugieren que asistir al bachillerato durante tres años sí significa ganancia en la adquisición de competencias para los jóvenes. Es preciso hacer un esfuerzo considerable para asegurar que esa ganancia sea mayor y real para todos. (p. 136)

Entre las condiciones favorables se tiene: la aceptación en las escuelas preparatorias sin condición alguna, previa una tarea de sensibilización de la comunidad educativa, la organización escolar que trabaja a favor de las diferencias, el liderazgo democrático, la sensibilización y orientación a la comunidad escolar, la disposición del personal docente, el trabajo colaborativo, la flexibilización del currículum y de las formas de evaluación; el apoyo externo de instituciones de salud o educativas específicas, de familiares y amigos, así como la tutoría entre iguales al interior de las escuelas y las aulas.

Por otro lado, las familias refieren como una gran ventaja, la cercanía que se tiene entre la casa y la escuela; la aceptación, el trato humano y el apoyo que reciben sus hijos de directivos, maestros y compañeros para concluir sus estudios. Todas estas acciones se traducen en un compromiso ético y social que la escuela asume ante responsabilidad de ofrecer y hacer valer el derecho a la educación que tienen los jóvenes que, por lo general, han sido rechazados en otras instituciones educativas.

Entre las principales propuestas para el cambio social y educativo que se requiere están las tareas de sensibilización a la sociedad, capacitación y formación profesional, así como la participación del Estado como responsable de brindar educación a todos los jóvenes. La finalidad es que los jóvenes logren acceder a la educación superior o bien se incorporen a la vida laboral, por lo se debe trabajar día con día en ese sentido.

Referencias

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna, (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad. Educación y Pedagogía* (pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañón, R., & Seco, R. (Coords.) (2000). *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: Colección reflexión y análisis Noriega.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010. Panorama sociodemográfico de San Luis Potosí*. México: INEGI. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=wn7dDAAAQBAJ&pg=PA4&lpg=PA4&dq=panorama+san+luis+potosi+inegi+2010&source=bl&ots=YMm9Wgwphg&sig=HW81W0cAFpVryZQD-nf787KzNCE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiorqt0_jYAhUSLkWKHdJrBEgQ6AEIUTAK#v=onepage&q=panorama%20san%20luis%20potosi%20inegi%202010&f=false
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2011). *La educación Media superior en México. Informe 2010-2011*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>
- Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 52(2), 177-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328170009>

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Teoria-de-la-interpretacion.-Siglo-XXI.pdf>
- Sistema Educativo Estatal Regular (SEER). (2013). *Estadística anual, ciclo 2012-2013*. San Luis Potosí, México: Dirección de Planeación y Evaluación.



CAPÍTULO 5

COMPETENCIAS DOCENTES QUE GESTIONEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN ASIGNATURAS DE FOTOGRAFÍA Y TELEVISIÓN

Raquel Espinosa Castañeda¹

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Ciencias de la Comunicación
San Luis Potosí, S.L.P., México
raquel.espinosa@uaslp.mx

Este capítulo presenta un trabajo de investigación que es parte del seguimiento a diversas asignaturas del área tecnocomunicativa y al caso específico de un estudiante ciego matriculado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). En particular, se presentan los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de “Discurso y Técnica Fotográfica” y “Discurso y Técnica Televisiva” a grupos mixtos de personas normo-visuales y el estudiante ciego, con el objetivo de identificar y proponer estrategias de enseñanza de asignaturas visuales a personas que presentan este tipo de discapacidad, y así, contribuir al desarrollo de competencias docentes incluyentes.

Introducción

Al igual que en todo proceso comunicativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) es importante comunicar significados, y generar las situaciones o entornos educativos adecuados que conduzcan a un correcto aprendizaje. Este proceso de EA, en asignaturas como fotografía y televisión, dirigidas a personas ciegas y débiles visuales es complicado, debido a las abstracciones y formas visuales que éstas representan. Por tanto, es necesario que el docente incluyente gestione que el alumno ciego se exponga ante situaciones que exijan una actividad de exploración multisensorial y de búsqueda de alternativas diversas para la realización de las mismas, con el fin de mejorar el proceso de EA e impulsar la inclusión de personas con discapacidad visual en las áreas del conocimiento que requieren el sentido de la vista.

La licenciatura en Ciencias de la Comunicación que ofrece la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México, está construida a partir de siete ejes curriculares; uno de ellos es el eje de Producción tecno-comunicativa. Dentro de este eje, en el tercer y cuarto semestre se debe cursar la asignatura de Fotografía y, en el quinto y sexto semestre, la asignatura de “Discurso y técnica Televisiva”. Estas asignaturas tienen dos propósitos fundamentales: la lectura y escritura de mensajes visuales mediante el uso de la luz registrada en fotografía y la televisión. Los objetivos expresados en el programa de las materias en cuestión convergen en que el alumno conozca el lenguaje, los géneros, las tecnologías y los procesos de producción Fotográfica y Televisiva; así mismo, se pretende desarrollar competencias genéricas y específicas (tabla 1).

Tabla 1. *Competencias Genéricas y Específicas de las asignaturas de Discurso y Técnica Fotográfica y Televisiva de la FCC de la UASLP*

Competencias Genéricas	Competencias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación, manejo de lenguaje visual fotográfico y televisivo. • Capacidad expresiva. • Sentido de responsabilidad y autonomía en una relación cooperativa. • Capacidad de adaptación y flexibilidad en función de las circunstancias. • Innovación y cambio. Generar ideas y propuestas y soluciones a problemas desde una perspectiva innovadora y creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producir mensajes en función de los contextos de interacción comunicativa que determinen su pertinencia. • Planear y proponer estrategias con base en la problematización de las necesidades comunicativas.

Para el desarrollo de tales competencias, el diseño de la experiencia de aprendizaje se basa en la complementación constante de ambas dimensiones. Pero la experiencia enseñanza-aprendizaje debe considerar no solo la gestión de actividades y entornos que desarrollen dichas competencias en los estudiantes, sino además la gestión del desempeño docente en el desarrollo de sus propias competencias, desde la etapa de diseño, hasta la de planeación de actividades y entornos de enseñanza.

Actualmente, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son el vehículo de intercambio privilegiado en esta era global. Estas tecnologías han desarrollado formas de expresión propias y en evolución constante; por lo tanto, es necesario enseñar a leer y escribir en este tipo de lenguajes, entre ellos, el lenguaje fotográfico y el lenguaje televisivo.

Desde un punto de vista educativo, basado en competencias como modelo educativo dominante, se pretende que el estudiante normo-visual, así como aquel con discapacidad visual, adquiera la competencia para la comunicación fotográfica y la competencia para la comunicación televisiva de una manera potestativa, es decir, en el ejercicio práctico de desempeños específicos para la producción de fotografías conceptuales y de programas televisivos. De igual manera, para lograr el objetivo anterior, es necesario y objeto del presente estudio, que el profesorado desarrolle la competencia pedagógica para la impartición de sus materias en pro de la inclusión de personas con discapacidad en las aulas regulares.

Aproximación Teórica. Comunicación y educación

Partiendo de la definición de comunicación que ofrecen West y Turner (2004), como el “proceso social en el que los individuos utilizan símbolos para establecer e interpretar el significado de su entorno” (p. 4) y tomando en cuenta que en esta definición los cuatro términos clave de su perspectiva conceptual son: la comunicación como proceso social, como símbolo, como significado y como entorno; se compara y asemeja el término comunicación con educación como se muestra en la figura 1.

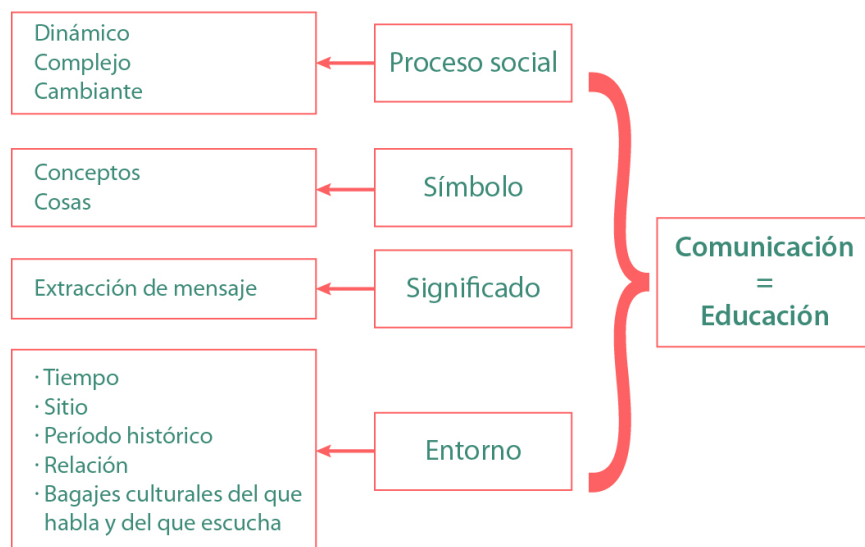


Figura 1. Semejanza entre comunicación y educación.

La semejanza entre comunicación y educación se encuentra en que la educación también es un proceso social que implica al menos la interacción de dos personas, el profesor y el estudiante (en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje [PEA]). A su vez, en ese proceso dinámico o en desarrollo constante, complejo y continuamente cambiante, se fabrican o construyen significados, de los cuales se extrae el mensaje. Tanto en la educación como en la comunicación interactúan símbolos, los cuales son “una etiqueta arbitraria o una representación de fenómenos. Las palabras siendo símbolos de conceptos y cosas representan nociones; por ejemplo, la palabra amor representa la idea del amor; la palabra silla representa la cosa en la que nos sentamos” (West y Turner, 2004, p. 6), y la palabra fotografía representa un conjunto de objetos capturados en un instante específico a través de un lente fotográfico.

Sin embargo, la imagen se conforma de diversos componentes como la luz (principalmente), la composición, los planos y la profundidad entre otros, por lo que, si no conocemos dichos conceptos, el símbolo de cada uno se basará en nuestras experiencias y sentimientos previos, lo cual recaerá en proporcionar diferentes significados a cada uno.

De tal manera que el significado será la constante fundamental en la comunicación y la educación, ya que éste será lo que el estudiante extraiga del mensaje emitido por el profesor. “Si no compartiéramos los mismos significados, pasaríamos momentos difíciles aun hablando la misma lengua o interpretando el mismo hecho” (West y Turner, 2004, p. 6).

Como en el caso de la fotografía no todo significado es compartido, así los estudiantes, en especial estudiantes carentes de la vista, no siempre saben qué quieren decir los profesores con abstracciones conceptuales. De acuerdo con West y Turner (2004), “En esas situaciones tenemos que ser capaces de explicar, repetir y clarificar” (p. 7). A pesar de todo, si no se comparte el mismo significado, los comunicadores y los profesores “encontrarán dificultades para que sus mensajes lleguen a los demás” (p. 7). Por ello, la importancia del entorno, el cual se define como:

la situación o contexto en el cual la comunicación tiene lugar. El entorno en la comunicación también se puede mediatizar, puede establecerse con un apoyo técnico [...] ya sea correo electrónico, chat rooms o Internet. Estos entornos mediatizados necesariamente influyen en la comunicación de dos personas. (West y Turner, 2004, p. 7)

La cita anterior se refiere a la comunicación mediatizada, sin embargo, y cómo hemos venido asemejando a la comunicación con educación, podemos decir que el entorno en la educación, también se puede mediatizar. Van Manen (1998) plantea que “la pedagogía es el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal. Enseñar es influir la influencia” (p. 93). Sin embargo, ese influir en el aprendizaje y en el desarrollo, debe también reflejarse en la educación especial. Al respecto, Martínez (2012) señala que:

La educación especial hoy en día la podemos entender de una manera más dinámica y que está centrada en atender a: a) aquella persona con necesidades educativas especiales, b) las situaciones educativas que propician su desarrollo, c) la interdisciplinariedad de los profesionales que intervienen, y d) a los contextos: sociales, familiares, escolares o comunitarios. (p. 22)

Lo anterior, implica que una persona ciega debe ser atendida con educación especial incluyente, lo cual puede parecer una contradicción debido a la definición misma del concepto incluyente; sin embargo, lo referimos de esta manera ya que el profesor tendrá que hacer uso de su competencia pedagógica para diseñar y planear actividades específicas y entornos de enseñanza particulares que posibiliten el desarrollo de competencias en los estudiantes de grupos regulares y así, fomentar verdaderamente la educación incluyente y no solamente un acercamiento que recaiga en la educación excluyente, haciendo de su diseño pedagógico, un diseño especial y enfocado a ese grupo en particular.

Competencia docente

El diseñar cada clase de una asignatura impartida es de suma importancia, ya que dicha planificación vista como gestión educativa, relaciona el conjunto de procesos teórico-prácticos que se verán integrados y relacionados entre sí con el fin de desarrollar las competencias profesionales deseadas en los estudiantes.

La gestión educativa se refiere al “conjunto de procesos a partir de los cuales se organiza la función o el servicio de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus niveles” (Espinosa-Castañeda, Gaeta-Mendoza, Esparza-Barajas y Pazos-Flores, 2015, p. 10), el nivel final será que los estudiantes logren crear a partir del conocimiento adquirido y el desempeño logrado un conocimiento nuevo en la práctica desarrollada.

Siguiendo la misma lógica, en una aproximación pedagógica de promover el aprendizaje de los estudiantes, los docentes tienen la responsabilidad de gestionar el mejoramiento permanente de los aprendizajes del alumnado, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad competitiva y favorecer su futura calidad de vida, preparados para el mundo laboral.

Por ello, el desarrollo de las competencias docentes contemporáneas será cuestión de una autorreflexión pedagógica continua por parte del profesor. Retomando las ideas de Díaz-Villa (2014), en que una “primera definición de competencia podría ser un logro práctico”, se puede señalar que el desarrollo de la competencia docente va en función del conocimiento aplicado en la práctica docente.



Figura 2. Profesor del siglo XIX que sólo transmite conocimiento. Fuente: Espinosa-Castañeda et al., 2015, p. 11).

Las primeras definiciones consideraban a un profesor competente como aquél que transmitía contenidos o conocimientos (Dávila, 2014), como se puede observar en la figura 2. Posteriormente, la práctica docente evoluciona y se propicia que el alumno aprenda, no sólo que conozca. Para ello, se le acerca al conocimiento práctico, al “saber cómo” hacer las cosas. Conforme al paso del tiempo, los conceptos y prácticas docentes evolucionaron aún más, exigiendo del profesor competente no sólo que transmita conocimientos, ni sólo lograr que el alumno aprenda esos conocimientos; al profesor hoy en día le corresponde el deber moral de lograr que el alumno genere nuevos conocimientos a partir del conocimiento adquirido.

Es decir, al profesor del siglo XXI le atañe una responsabilidad aún mayor en la cual tendrá que hacer uso de su propia variedad de competencias para compartir sus conocimientos, generando que el alumno los aprenda y, además, el profesor deberá gestionar que el alumno sea capaz de innovar y crear a partir de los conocimientos adquiridos (Espinosa-Castañeda et al., 2015, p. 12).

En la figura 3, el esquema representa ese proceso de EA en el que después de que el maestro transmitió conocimientos en materia de fotografía, gestionó los entornos apropiados para que el alumno creara sus propias fotografías conceptuales aplicando los conocimientos adquiridos.



Figura 3. Profesor del siglo XXI que gestiona la innovación educativa del estudiante. Fuente: Espinosa-Castañeda et al., 2015, p. 12).

En relación a lo anterior, el factor predominante en la educación es el conocimiento mismo. Todos tenemos la capacidad de aprender, sin embargo, todos podemos tener múltiples prácticas para aprender y, a partir de esas prácticas, podemos desarrollar la competencia deseada. Cuando hablamos del desarrollo de competencia, la práctica no se puede realizar sin el conocimiento. La práctica necesariamente se acompaña de conocimientos. Es decir, para llegar a ser personas con un gran manejo disciplinario del conocimiento del área de la profesión ejercida, se necesita una gran cantidad de práctica de la misma. Por lo que, para llegar a desarrollar la competencia docente universitaria hay que practicar continuamente el ejercicio de la docencia en una autorreflexión pedagógica y para generar profesionistas competentes, al profesor le corresponde gestionar actividades o entornos de desempeños prácticos acompañados de conocimientos. Como un fundamento, Díaz-Villa (2014) declara que es el conocimiento, lo básico para el desarrollo de las competencias. A partir de lo anterior, se forma la tríada cíclica en la que a partir del conocimiento y la práctica se desarrollan las competencias, así mismo, para adquirir la competencia del estudiante es necesario que a partir de los conocimientos adquiridos, las actividades prácticas, se diseñen y se gestionen, de tal manera, que los desempeños estudiantiles sean observables; por ejemplo, gestionar que el alumno planee, diseñe y produzca un reportaje fotográfico o un programa televisivo, objetivo que persiguen las asignatura de Discurso y Técnica Fotográfica (DTF) y Discurso y Técnica Televisiva (DTTV), respectivamente.

La inclusión educativa de personas con discapacidad visual

Las bases teórico conceptuales indican que "el profesor debe ser el gestor de estudiantes competentes próximos a ser profesionistas" (Espinosa-Castañeda et al., 2015, p. 16). Entonces, una de las gestiones

primordiales será el diseño y desarrollo de situaciones y entornos de aprendizaje, con el fin de estimular las actividades de pensamiento de dichos alumnos. Estas situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen y gestionen en el contexto universitario deben potenciar simultáneamente el desarrollo de competencias genéricas y específicas. No se trata de una adición o sumatoria de competencias, sino de su necesaria integración en la solución de problemas de aprendizaje profesional. Esto implica gestionar que el alumno se exponga ante situaciones que exijan una actividad de exploración, de búsqueda de alternativas diversas, de reflexión sobre formas y conductas de realización de actividades personales y grupales.

Los autores Holbrook y Koenig (2003) señalan que “el éxito académico de estudiantes con discapacidad visual depende en gran medida del acceso a la formación y a los materiales didácticos”. Así mismo Stratton (1990) resalta que para cubrir las necesidades del estudiante [ciego] y aprovechar al máximo sus habilidades es importante proporcionar la ayuda y adaptaciones que sean realmente necesarias, considerando que “una adaptación excesiva separa al estudiante de su entorno mientras que una carencia le inhibe del aprendizaje” (p.5). Las dos aportaciones mencionadas son claves para comenzar a adentrarse en la educación incluyente de personas con discapacidad visual. (Espinosa-Castañeda, 2015, p. 17)

Peña (2014) propone ciertas orientaciones o recomendaciones para la educación artística de estudiantes con discapacidad visual, de las cuales para efectos prácticos se retoman: el fomentar la estimulación sensorial, aportar diferentes lecturas sobre lo que una imagen describe y significa, organizar materiales y recursos en el área de trabajo, utilizar materiales plásticos que impliquen un contacto sensorial y posibiliten el reconocimiento de las formas, ofrecer al estudiante la posibilidad de comentar la creación artística y situar ante las mismas condiciones perceptivas a todos los estudiantes para que sean capaces de hacer frente a nuevos retos y concienciarles sobre las habilidades y necesidades de individuos con discapacidad visual (p. 175).

Descripción del Método

Para llevar a cabo el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas visuales a personas ciegas, se siguió el método exploratorio, el cual consistió en seleccionar como caso de estudio la asignatura de Discurso y Técnica Fotográfica (DTF) y Discurso y Técnica Televisiva (DTTV), a los maestros que impartieron dichas asignaturas y al estudiante ciego de la carrera de ciencias de la comunicación, matriculado en el grupo de la asignatura de DTF y DTTV en el periodo agosto-diciembre 2014 y agosto-diciembre 2015, respectivamente. El método de investigación cualitativo utilizado para la ejecución del presente proyecto de investigación se basó en el método hermenéutico, el cual se concibe como lo expresa Martínez (1999, p. 177, citado en Valdivieso y Peña, 2007):

el método hermenéutico – dialéctico... este es el método que usa, consciente o inconscientemente todo investigador y en todo momento, ya que la dinámica mental humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir hermenéutica; trata de observar algo y buscarle un significado. (p. 390)

El uso de la técnica hermenéutica, permitió abordar la investigación a través de la observación con carácter participante (por parte de los profesores involucrados), lo cual permitió a la estrategia el analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado por los profesores de ambas asignaturas, así como su adaptación al uso de otros sentidos y no la vista. Así mismo, se tomaron en cuenta las vivencias tanto de los profesores como del estudiante. El estudio es de tipo exploratorio, se ha llevado el seguimiento del estudiante en cuestión desde su ingreso a la FCC, desde el programa de tutorías y en las materias del área tecnocomunicativa. Así mismo, la investigación es de carácter crítico, ya que se propone hacer evidente las necesidades de un grupo cuya discapacidad no se había tomado en cuenta en las aulas de la FCC, por el hecho de no haberse presentado el caso con anterioridad.

Los maestros de DTF y DTTV diseñaron e implementaron una metodología de enseñanza fundamentada en la exposición docente, ejercicios prácticos y el acompañamiento de los estudiantes en las etapas del proceso de producción. Esto, bajo la hipótesis de que el aprendizaje es más efectivo cuando existe una comunicación plena con el estudiante, independientemente de su capacidad visual. La intención radicó en que el aprendiz aplicara críticamente la formación recibida y utilizara adecuadamente las posibilidades del lenguaje audiovisual y de las tecnologías de información y comunicación para su desarrollo académico y/o profesional.

Resultados

A. Caso aplicado: Conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje de DT Fotográfica

En la implementación de las actividades planeadas y diseñadas de la asignatura de DTF para un grupo mixto de estudiantes, sin y con ceguera, el proceso de enseñanza-aprendizaje consistió en que:

- Todos los estudiantes realizaron las mismas actividades gestionadas por el profesor, trabajando en situaciones de aprendizaje de exposición en campo y exposición en aula con proyecciones descriptivas de fotografías.
- La participación hablada por parte del profesor enfatizaba detallaba ambientes y objetos a fotografiar, así como de las fotografías analizadas en el aula.
- Se gestionaron espacios y ambientes de aprendizaje práctico donde se le aproximó y/o colocó la mano del estudiante ciego cerca de los objetos que se encontraban a su alrededor, especialmente en las sesiones fotográficas realizadas en estudio, para que el estudiante reconociera la posición de las lámparas y evitar accidentes.
- Se resaltaban los elementos sonoros, como el caso de la exposición a una fuente, a través del sonido del caer del agua, el alumno identificaba la posición y altura de la misma.

- El maestro utilizó el lenguaje oral descriptivo y evitó el uso de gestos que no pueden ser percibidos auditivamente.
- A pesar de carecer de la vista, las personas ciegas conceptualmente identifican los términos visuales, por lo que se asignaron lecturas especializadas que ayudarían a esclarecer dichos conceptos.
- En cada sesión fotográfica se mantuvieron los objetos, las lámparas, los cables y demás objetos con una ubicación habitual, de tal manera que el estudiante ciego se ubicará espacialmente y se evitarán accidentes. Sin embargo, el estudiante siempre se acompañó por alguno de sus compañeros.
- Únicamente con el estudiante ciego se hicieron las exploraciones táctiles en sesiones personalizadas maestro-alumno. En dicha exploración se abrió el visualizador de imágenes y se proyectaba la fotografía en pantalla completa. El profesor guiaba y describía la imagen que previamente el estudiante había realizado y se hacía un análisis de contenido en la calidad técnica, en la calidad discursiva y en la calidad estética de la fotografía. Esto para que el alumno reconociera los errores técnicos que había cometido.

Los resultados obtenidos en la práctica de la gestión educativa del docente de la materia de DTF; siguió y gestionó de manera exploratoria las etapas propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el auto-desarrollo de la competencia docente en miras de una educación incluyente. En la tabla 2, se aprecian las modificaciones pedagógicas que se realizaron para la enseñanza de la materia teniendo un estudiante con ceguera matriculado en la asignatura DTF.

B. Caso aplicado: Conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje de DT Televisiva

En la práctica de la gestión educativa de la materia de DTTV; el profesor de manera exploratoria siguió y gestionó las etapas propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el auto-desarrollo de las competencias docentes en miras de una educación incluyente.

La gestión educativa del maestro conjugó un conjunto de procesos a partir de los cuales se organizó la función o el servicio de enseñanza-aprendizaje en tres niveles. El nivel 1 se refiere a la impartición de conocimientos en la que la función del maestro se llevó a cabo a través de la exposición. El nivel 2 se refiere al desarrollo de habilidades del estudiante, donde la función docente fungió como acompañamiento en la práctica de actividades diseñadas para estimular el desempeño. Y el nivel 3 se refiere a la función de evaluación de los productos donde se conjugan los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

La evaluación del estudiante con discapacidad visual se midió con base a desempeños, al igual que al resto de sus compañeros, los cuales se evaluaron en las diferentes etapas de producción televisiva. En la tabla 3, se aprecian las modificaciones pedagógicas que se realizaron para el caso del estudiante ciego.

Tabla 2. *Práctica tradicional, Práctica flexible y Cambios en las actividades y entornos gestionados por el profesor de la materia de DTF*

Práctica tradicional	Práctica flexible con el estudiante con ceguera
Diagnóstico inicial de conocimiento de fotografía mediante una evaluación escrita.	Diagnóstico inicial de conocimientos de fotografía mediante una evaluación oral, mediante el diálogo.
Exámenes escritos. Los alumnos responden cuestiones del funcionamiento de la cámara fotográfica y hacen un diagrama del mismo.	Exámenes orales y táctiles. Se le pidió al estudiante hacer un diagrama de las partes técnicas de la cámara fotográfica en un recorte con hojas de papel.
No se prestaba tanta atención a la explicación descriptiva mediante el lenguaje hablado sino en el gestual y visual.	Se necesita más sensibilidad y ser más ilustrativo mediante el lenguaje hablado.
Los alumnos exponían sus fotografías y se les retroalimentaba en cuanto a técnica y forma.	Los alumnos exponen sus fotografías y antes de retroalimentar técnica y forma se hace una descripción de la misma.
Se explicaban los principios de la iluminación, mediante la práctica y la manipulación de las lámparas.	Se expuso al estudiante con ceguera a la iluminación, para que sintiera la dirección de la luz. La manipulación de las lámparas sigue siendo por parte del resto de los estudiantes.
En las sesiones prácticas se les explicaba a los alumnos el término de la iluminación natural, obturación y diafragma.	En las sesiones prácticas se les explica a los alumnos el término de la iluminación natural, obturación y diafragma. Además, se tiene que describir el espacio, distancia y altura en que se encuentra el escenario u objeto frente a la persona con ceguera.
*Se les facilita la cámara fotográfica para conocer en la práctica su funcionamiento	*Se les facilita la cámara fotográfica para conocer en la práctica su funcionamiento
*Lecturas de libros especializados	*Lecturas de libros especializados
*Los alumnos crean sus propios conceptos antes de tomar las fotografías	*Los alumnos crean sus propios conceptos antes de tomar las fotografías

Nota: * Actividades sin cambios entre los diferentes tipos de práctica.

Para la transmisión de información, la diferencia fue que las exposiciones de contenidos y ejemplos fueron más descriptivas verbalmente. Para el caso de las prácticas, se trabajó bajo la lógica de aprovechar los intereses y experiencias de los alumnos; es por esto que, en el caso del alumno con ceguera, sus actividades se inclinaron más a la planeación y operación de equipos bajo un guión y dirección.

La innovación del discurso televisivo está relacionada al uso del lenguaje audiovisual de una manera creativa. En el caso de todos los estudiantes, esta es una habilidad que se manifiesta por escrito, lo que es una competencia que el estudiante con ceguera sí posee; por lo tanto, no hubo una modificación significativa más que la exposición detallada del objetivo y metodología de la actividad.

Las actividades de conceptualización y contextualización se dieron mediante mesas redondas donde se platicó de la comunicación como ciencia y los lenguajes como vehículos de esta. La principal diferencia en la práctica docente previa a la inclusión de personas con discapacidad visual en el aula, se vio reflejada en la exposición detallada y descriptiva verbalmente de los temas.

Tabla 3. *Actividades, Desempeños y cambios pedagógicos realizados en la asignatura de DTTV*

Actividades	Desempeño que se debe alcanzar	Cambios pedagógicos realizados con alumnos con ceguera
Preproducción	Planeación y organización	No hubo modificación, más que poner mayor atención a las dudas y realizar las exposiciones más explícitas y descriptivas en el lenguaje hablado.
Producción	Organización y operación de equipos	En el caso de la operación de equipos; se hizo énfasis personalizada y se aproximó al estudiante con ceguera la arquitectura y funciones de los equipos, para que los identificara dactilarmente y los operara siguiendo instrucciones de producción.
Postproducción	Dirección y operación de equipos	

Como profesor de grupos con estudiantes normo-visuales y estudiantes con discapacidad visual, el principal desempeño docente a desarrollar es la exposición detallada y personalizada; así como la necesidad de conocer más sobre los lenguajes kinestésicos desarrollados para personas invidentes.

La única diferencia que el maestro expresa haber tenido en la clase en cuestión, se dio en el tiempo dedicado al estudiante con discapacidad visual y la forma de expresión descriptiva en el lenguaje verbal, ya que, en la práctica tradicional, la exposición y ejemplificación tienen un correlato visual y, en el caso de la exposición incluyente, hay que sustituir este correlato por descripciones verbales puntuales y explícitas.

Conclusiones

El lenguaje audiovisual, como todos los lenguajes, se aprende de mejor manera en la ejecución práctica en los diferentes contextos de aplicación; por lo tanto, el aprendiz normo-visual o con discapacidad visual obtendrá el conocimiento a través de diversos medios entre los que figuran el profesor de la asignatura; pero más importante, desarrollará la competencia profesional a través de la práctica de actividades relacionadas con los conocimientos adquiridos y contextualizados a la sociedad en la que habita. Por ello, es importante que el profesor competente incluyente, diseñe y gestione ambientes y entornos que impulsen el desarrollo de competencias a través de desempeños.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Discurso y Técnica Fotográfica y Discurso y Técnica Televisiva puede adecuarse a grupos mixtos de estudiantes normo-visuales y estudiantes que presentan discapacidad visual; dicha adecuación radica en las estrategias de EA.

Las estrategias de enseñanza de asignaturas propiamente visuales a personas con discapacidad visual, se basan fundamentalmente en la incorporación de la descripción detallada en el lenguaje hablado y en la gestión de actividades que propicien el desempeño de los estudiantes a través de la práctica de producciones fotográficas y televisivas que conduzcan al desarrollo de competencias docentes incluyentes, así como las competencias profesionales de los estudiantes de grupos mixtos.

La enseñanza por competencias de estudiantes con discapacidad sensorial resulta una labor compleja y retadora para el profesor, especialmente cuando la competencia a desarrollar está basada en una capacidad que el estudiante carece, como lo es en el presente caso, el sentido de la vista. Sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que le es posible al docente adecuarse y superar el reto, generando y gestionando actividades y entornos que promuevan el desarrollo de las competencias necesarias para un futuro profesional.

En el caso específico de la inclusión educativa de personas con discapacidad visual en la enseñanza del Discurso y Técnica Fotográfica y del Discurso y Técnica Televisiva, así como de las materias del área audiovisual, es fundamental el dominio del lenguaje hablado, el dominio y la regulación de la voz, la descripción hablada y el dominio de la comunicación multisensorial. Es fundamental para el profesor incluyente contar con conocimientos, habilidades, actitudes y competencias, especializados en la comunicación, es decir, que a través del proceso comunicativo el docente sea capaz de dotar de sentido y contextualizar conceptos para que el estudiante los asuma como deseables e importantes. Además, es importante que el profesor diseñe y gestione actividades de práctica donde los conocimientos se aterricen en ejercicios concretos de ejecución de desempeños del aprendiz, para que este proceso global viabilice el proceso formativo.

Los resultados cualitativos obtenidos marcan la pauta para replicar el estudio en otras asignaturas del área audiovisual, así como el modelo inicial de cambio pedagógico que los profesores pueden implementar para la educación incluyente de personas con ceguera en asignaturas predominantemente visuales.

Como trabajo futuro de investigación, se propone ampliar el análisis comparando los resultados con otras materias del área del eje audiovisual, con el fin de contribuir de forma relevante al proyecto global de investigación en la formación por competencias en una educación incluyente.

Recomendaciones

Los investigadores interesados en continuar la investigación respecto a las competencias del profesor incluyente de personas con discapacidad visual, pueden concentrarse en las adecuaciones pertinentes en la impartición de cátedra y la traducción de lenguajes visuales a lenguajes hablados como en el caso de las personas con discapacidad visual que requieren de la descripción auditiva para entender el mundo visual.

Referencias

- Dávila, S. (2014). *Comentarios*. 6ª edición del Curso-Taller Flexibilidad y Competencias en Educación Superior, Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Díaz-Villa, M. (2014). *Comentarios*. 6ª edición del Curso-Taller Flexibilidad y Competencias en Educación Superior, Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Espinosa-Castañeda, R., Gaeta-Mendoza, J., Esparza-Barajas, M., & Pazos-Flores, R. (2015). Gestión educativa y de competencias para ser un profesor incluyente en el Siglo XXI. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 1(1), 9-23. Recuperado de http://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol1num1/Docencia-e-Investigacion-Educativa-16-30.pdf
- Martínez, L. (2012). *Sistemas de educación especial*. Estado de México: Red Tercer Milenio.
- Peña, N. (2014). La diversidad en la enseñanza universitaria. Un reto por la creación visual desde la invidencia. *Tendencias Pedagógicas*, (23), 171-190.
- Stratton, J. (1990). The principle of teast restrictive materials. *Journal of Visual Imparment & Blindness*, 84, 3-5.
- Valdivieso, F., & Peña, L. (2007). Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: una alternativa para investigar en educación física. *Laurus*, 13(23), 381-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102319>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- West, R., & Turner, L.H. (2004). *Teoría de la Comunicación: Análisis y Aplicación*. Madrid: McGraw-Hill.

The background features a large, light yellow circle with a white ring inside it. Scattered around the ring are several small, solid-colored circles in red, orange, and teal. The text is positioned within the white ring.

CAPÍTULO 6

ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA ¿UNA PRÁCTICA POSIBLE?

Mónica Dávila Ollervides
y María Estela Jiménez Hernández

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología
Ciudad de México, México
monica_ollervides@hotmail.com

Ante la necesidad de que todos los niños reciban una educación de calidad, independientemente de sus características físicas, culturales, intelectuales y psicológicas, se diseñó y aplicó un programa de atención a la diversidad del alumnado bajo el enfoque de educación inclusiva cuyos objetivos fueron: 1) que los alumnos mejoraran su aprendizaje en la asignatura de español mediante su participación en actividades inclusivas que consideraran sus características, intereses y necesidades y 2) conocer el impacto del programa en los referentes conceptuales y metodológicos del profesor, así como en su práctica docente. El trabajo fue realizado por una psicóloga escolar quien colaboró con el profesor titular de un grupo de segundo grado de primaria integrado por 37 alumnos (17 niñas y 20 niños) de una escuela pública de turno vespertino en la Ciudad de México.

Los resultados de las evaluaciones mostraron que la mayoría de los alumnos logró el dominio de la lectura y escritura esperado para su grado, mostraron mayor participación y motivación en el trabajo y se logró un clima de aprendizaje basado en el respeto, la tolerancia y la ayuda mutua. El profesor manifestó un cambio en sus puntos de vista hacia el trabajo con la diversidad en el aula, los cuales se orientaron hacia el enfoque de inclusión educativa, reconoció las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas a lo largo del programa que favorecieron la participación y el aprendizaje de todos los niños e identificó los beneficios que éstas tuvieron en el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, el profesor dirigió sus prácticas en el aula hacia el diseño y desarrollo de estrategias y actividades que consideraban las características y necesidades de todos sus alumnos, promovió la participación de todos en el marco de una actividad común y proporcionó los apoyos necesarios dentro de la misma.

Introducción

En la actualidad, atender la diversidad del alumnado ha cobrado significativa importancia en los escenarios educativos de nuestro país. Ello se debe principalmente a tres factores: 1) es una realidad que enfrentamos cotidianamente en las aulas y cada vez es más difícil ignorar, 2) de manera reiterada desde la política educativa se han venido señalando y materializando acciones encaminadas a impulsar la educación inclusiva y 3) existe la necesidad de elevar la calidad educativa, en donde, la atención a la diversidad es un componente o indicador de ésta.

En nuestro país se han realizado numerosos esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación, no obstante, el rezago educativo sigue siendo considerable. De acuerdo con el Instituto

Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2007), una gran cantidad de alumnos al concluir la educación primaria no logran adquirir los conocimientos y habilidades en español y matemáticas que se consideran indispensables para poder aprender contenidos curriculares subsecuentes. Los resultados de la prueba ENLACE del año 2013 reflejan que alrededor del 60% de los alumnos alcanzan un nivel insuficiente y elemental en las asignaturas de español y matemáticas. Con base en la evaluación del aprendizaje de los niños que terminan la educación primaria en nuestro país, el INEE (2007) concluye que: 1) existen brechas abismales entre los estudiantes que cursan el mismo grado escolar, que pueden llegar a ser de más de cuatro grados escolares; 2) en gran medida estas brechas son el producto de inequidades sociales que se reproducen fielmente en el sistema educativo, y 3) las condiciones socioculturales de los estudiantes influyen en las diferencias educativas en el aula.

De acuerdo con Duck y Loren (2008), una de las causas de los bajos resultados en aprendizaje se debe a que, a pesar de la evidente heterogeneidad de los alumnos, en la escuela persisten prácticas orientadas a la homogeneización que hacen invisibles las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes, lo cual tiende a acentuar la desigualdad y favorecer la exclusión de algunos niños de las actividades escolares. Una forma de exclusión se presenta cuando algunos alumnos del grupo no participan en las actividades y no tienen los logros de aprendizaje esperados debido a que la escuela y los docentes tienen un ideal de alumno para quien ofrecen una estructura y una propuesta educativa homogénea. Cuando algún alumno no se ajusta a los parámetros de idealidad, se va quedando en el camino, lo que acrecienta en muchos casos el rezago educativo, el desinterés por el aprendizaje e incluso la deserción escolar (Blanco y Duk, 2011).

Desde esta perspectiva, atender la diversidad del alumnado en las aulas es una tarea que todas las escuelas requieren considerar como aspecto sustantivo para elevar la calidad educativa. Lograrlo, no es una tarea sencilla, pues el aula es un espacio heterogéneo en donde hay algunos alumnos que pueden seguir el ritmo de aprendizaje esperado por el profesor, y otros que por diversas razones no aprenden al mismo ritmo y con la misma facilidad que los demás. Ante esta realidad, inevitablemente surgen diversos cuestionamientos: ¿qué hacer con la gama de alumnos que manifiestan tanta diversidad de características?, ¿qué hacer desde el punto de vista psicoeducativo para que todos logren participar y aprender?, ¿es posible que todos los niños participen en las actividades de aprendizaje?, ¿necesitamos hacer un programa individual para cada alumno?, ¿es posible atender a la diversidad del alumnado en el aula?

El trabajo por proyectos es considerado como una estrategia para trabajar con la diversidad del alumnado (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004; Tomlinson, 2005; Gregory y Chapman, 2002; Pozuelos, 2007), ya que ofrece una amplia gama de oportunidades de aprendizaje, privilegia el aprendizaje cooperativo, promueve la democracia, es una forma flexible de trabajo que abre espacio para considerar las perspectivas culturales de los alumnos, así como sus diferentes niveles de desarrollo y de competencia curricular, sus intereses y perfil de aprendizaje.

Actualmente, el trabajo por proyectos cobra vigencia y relevancia al ser reconocido y propuesto en el Plan de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011) como un método para que los alumnos logren los aprendizajes esperados. Se define como un método de enseñanza centrado en el alumno, es decir, considera que el alumno tiene una naturaleza autónoma y reflexiva, con características individuales que obedecen a su propio desarrollo y a la influencia de su medio social; por lo tanto, su proceso de aprendizaje se ve influenciado por factores cognoscitivos, sociales y procesos motivacionales y afectivos (Santrock, 2006; Pozuelos, 2007). Desde esta perspectiva, en el trabajo por proyectos los alumnos tienen un papel protagónico, ya que se toman en cuenta sus intereses y necesidades, se promueve su participación activa e implicación en el establecimiento de metas de aprendizaje, las acciones para conseguirlas y la evaluación de las actividades y de sus propios procesos. Para garantizar que el trabajo por proyectos sea una estrategia que ofrezca oportunidades de aprendizaje para todos los niños en el aula, es necesario planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje y el de la Enseñanza Diferenciada (Tomlinson y Moon, 2013).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque de enseñanza que proporciona principios y estrategias que sirven para orientar el diseño y desarrollo de un currículo flexible que responda a los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje y a los múltiples intereses, motivaciones y necesidades de todos los estudiantes (National Center on Universal Design for Learning, 2011).

De acuerdo con Rose y Meyer (2002) el Diseño Universal para el Aprendizaje tiene tres principios fundamentales:

1. Proporcionar múltiples medios de presentación y representación de los contenidos a aprender (el qué del aprendizaje). Tienen base en las diferencias que manifiestan los alumnos(as) en la forma de percibir y comprender la información que se les presenta. En este sentido, es necesario ofrecer a los niños(as) distintas opciones para abordar los contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz, etc.) para facilitar la comprensión de los contenidos clave que son la base de los futuros aprendizajes.
2. Proporcionar múltiples medios de expresión y ejecución (el cómo del aprendizaje). Reconoce las diferencias en que los alumnos(as) interactúan con la información y la manera en que demuestran el resultado de su aprendizaje. Por lo tanto, se requiere que tengan oportunidad de emplear diferentes formas de comunicación y expresión y utilizar estrategias cognitivas y meta cognitivas que permitan a los alumnos(as) responder según sus preferencias y estilos para aprender y demostrar lo que han aprendido.
3. Proporcionar formas múltiples de implicación y motivación (el porqué del aprendizaje). Se refiere a las diversas motivaciones que requieren los alumnos(as) para implicarse en el aprendizaje: novedad, personalización y variedad. Por lo tanto, es conveniente brindar a los alumnos(as) opciones diversas de actividades, estrategias y formas de autoevaluación, retroalimentación y

reflexión que respondan a sus diferentes intereses y preferencias de participación y de aprendizaje, así como a sus necesidades particulares de autonomía. (p. 83)

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje proporcionan pautas para planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes (tabla 1).

La enseñanza diferenciada es un enfoque de enseñanza centrado en los alumnos, que está estrechamente implicado en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Este enfoque está constituido por principios metodológicos que orientan el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza, considerando las características y necesidades de los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje. El docente responde de manera proactiva, es decir, tiene en mente las necesidades de los estudiantes y con base en ellas diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y de aprendizaje para asegurar que cada uno de ellos tenga experiencias de aprendizaje significativo para desarrollar al máximo sus conocimientos, habilidades y actitudes hacia el aprendizaje (Tomlinson, 2005; Tomlinson y Moon, 2013) (figura 4). Asimismo, Perrenaud (2010) señala que la enseñanza diferenciada es actuar de modo que cada alumno se encuentre lo más frecuentemente posible con situaciones de aprendizaje productivas para él.

En este sentido, el modelo de enseñanza diferenciada promueve la flexibilidad en términos de tiempo, materiales, sistemas de apoyo, agrupamientos de alumnos y estrategias de enseñanza; ofrece varios caminos para el logro de los objetivos de aprendizaje y promueve que los alumnos desarrollen autoeficacia e independencia como aprendices (Tomlinson e Imbeau, 2010). Tomlinson (2005), señala que hay tres elementos que es posible diferenciar en la enseñanza: el contenido, el proceso y el producto. "*El contenido*" se refiere a lo que se enseña, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los alumnos aprendan. Una forma de diferenciar este elemento es proporcionar diferentes formas de abordar el contenido para satisfacer las necesidades de los alumnos. La diferenciación del contenido tiene como propósito adecuar la información que se debe aprender a la capacidad de los alumnos, supone incluir en la planificación ideas y materiales que contemplen y amplíen sus intereses, así como asegurarse de emplear estrategias y materiales que se ajusten al perfil de aprendizaje de los alumnos. "*El proceso*" alude a cómo los alumnos llegarán a comprender y dar sentido a los contenidos de manera que puedan progresar del nivel actual de conocimientos a otro de mayor complejidad. La diferenciación del proceso requiere adecuar la complejidad de una tarea al nivel de competencia actual de los alumnos, promover que los alumnos encuentren el sentido a lo que se enseña y lo puedan vincular con su interés personal. "*El producto*" se relaciona con la forma en que los estudiantes demostrarán en qué medida han logrado los aprendizajes esperados. En la diferenciación del producto se consideran diferentes formas en que los alumnos puedan expresar lo que han aprendido: de manera oral, escrita, plástica, musical, etc.

Considerando el desafío que implica trabajar con la diversidad de características que manifiestan los niños y las niñas en el aula y atendiendo a la convicción de que es necesario avanzar hacia acciones que materialicen esta aspiración. El presente trabajo tuvo dos propósitos: 1) que los alumnos

Tabla 1. *Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje.*

I. Proporcionar múltiples formas de representación	II. Proporcionar múltiples formas de ejecución y expresión	III. Proporcionar múltiples formas de motivación
<p>1. Proporcionar múltiples medios de presentación de los contenidos para favorecer el acceso a la información.</p> <p>1.1. Ofrecer diversos canales de acceso a la información: visual, auditiva, motriz, etc.</p> <p>1.2. Brindar modalidades que permitan al estudiante personalizar la información.</p> <p>1.3. Promover modalidades alternativas y complementarias de lenguaje oral y escrito.</p>	<p>4. Proporcionar diferentes medios de ejecución y presentación de las tareas.</p> <p>4.1. Ofrecer estrategias diversas para realizar las tareas: textos escritos, exposición oral, debates, ilustraciones, manipulación de materiales, música, artes visuales, expresión corporal, etc.</p> <p>4.2. Optimizar el acceso y uso a medios alternativos de herramientas y tecnologías de información.</p>	<p>7. Ofrecer opciones para captar el interés.</p> <p>7.1. Ofrecer oportunidades para expresar gustos e intereses.</p> <p>7.2. Desarrollar estrategias de enseñanza que contemplen sus gustos e intereses.</p> <p>7.3. Promover un clima positivo para el aprendizaje.</p>
<p>2. Proporcionar múltiples opciones para comprender el lenguaje y los símbolos.</p> <p>2.1. Explicar el vocabulario y símbolos.</p> <p>2.2. Utilizar estructuras gramaticales claras.</p> <p>2.3. Ilustrar las ideas principales.</p>	<p>5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.</p> <p>5.1. Utilizar múltiples medios de comunicación.</p> <p>5.2. Ofrecer diversas estrategias para la elaboración y resolución de problemas.</p> <p>5.3. Ofrecer niveles graduados de apoyo.</p>	<p>8. Ofrecer opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.</p> <p>8.1. Considerar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje las metas y objetivos de aprendizaje.</p> <p>8.2. Utilizar diversos métodos de enseñanza.</p> <p>8.3. Graduar los niveles de complejidad y apoyo de temas y actividades.</p> <p>8.4. Privilegiar formas de trabajo cooperativo.</p>
<p>3. Proporcionar diferentes modalidades y estrategias para favorecer la comprensión.</p> <p>3.1. Activar los conocimientos previos</p> <p>3.2. Ofrecer estrategias para apoyar la memoria y la transferencia.</p> <p>3.3. Brindar estrategias para guiar el procesamiento de la información.</p> <p>3.4. Destacar conceptos esenciales, ideas principales y relaciones entre éstas.</p>	<p>6. Proporcionar opciones para asegurar la realización de las tareas y actividades.</p> <p>6.1. Promover la participación en el establecimiento de metas de aprendizaje.</p> <p>6.2. Ofrecer la posibilidad de que participen en la planificación de las tareas.</p> <p>6.3. Promover la búsqueda de información y recursos.</p> <p>6.4. Promover estrategias para monitorear su progreso y el de los demás.</p>	<p>9. Proporcionar opciones de auto regulación.</p> <p>9.1. Ofrecer expectativas de logro.</p> <p>9.2. Ofrecer oportunidades para que apliquen de forma autónoma lo aprendido.</p> <p>9.3. Graduar los apoyos requeridos.</p> <p>9.4. Brindar retroalimentación orientada hacia la evaluación formativa.</p> <p>9.5. Propiciar la reflexión y autoevaluación.</p>
Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir sus metas.	Estudiante motivado y decidido.

Nota: Adaptado de Center for Applied Special Technology (CAST, 2011).

mejoraran su aprendizaje en la asignatura de español mediante su participación en actividades inclusivas que consideraran sus características, intereses y necesidades y 2) conocer el impacto el programa en los referentes conceptuales y metodológicos del profesor, así como en su práctica docente. Con los resultados y la propuesta que aquí se describen se espera que los profesores encuentren un referente para desarrollar prácticas inclusivas que enriquezcan su labor.

Métodos y técnicas

Los participantes fueron estudiantes de un grupo de segundo grado de primaria del turno vespertino de una escuela primaria pública integrado por 17 niñas y 20 niños entre siete y ocho años de edad. La escuela se encontraba en la delegación Álvaro Obregón en la Ciudad de México y el nivel socio-económico de las familias era medio-bajo. También participó el profesor de grupo quien tenía 28 años de edad y cinco años de experiencia como docente. Inició su labor como maestro en esta escuela el mismo año que egresó de la Normal para Maestros del Estado de Morelos. Trabajaba como docente ambos turnos en la misma escuela. Con respecto a la atención a la diversidad del alumnado, en su formación cursó asignaturas relacionadas con necesidades educativas especiales y realizó prácticas profesionales en una escuela rural multigrado, en donde atendía simultáneamente dentro de un mismo grupo alumnos de dos o tres grados escolares diferentes.

Los materiales empleados fueron:

- Lista de Cotejo “Promoviendo la participación y el aprendizaje de los niños y las niñas en el aula” (Dávila, 2012). Se trata de un instrumento de observación no participante para identificar prácticas de atención a la diversidad en el aula con base en el Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002). Consta de 43 indicadores distribuidos en seis dimensiones: 1) Planeación, 2) Enseñanza y Aprendizaje, 3) Clima del aula, 4) Interacción maestro-alumnos y 5) Evaluación.
- Guía de entrevista semiestructurada al profesor de grupo.
- Grabadora de voz y grabadora video.
- Bitácora en la que se describía y se reflexionaba sobre lo ocurrido en cada sesión de trabajo.

Fase de Detección de Necesidades

Observación no participante

Se observaron dos clases impartidas por el profesor la cuáles analicé utilizando la lista de cotejo “Promoviendo la participación y el aprendizaje de los niños y las niñas” (Dávila, 2012), con el fin de identificar indicadores de prácticas inclusivas antes de realizar la intervención.

Análisis de producciones de lectura y escritura

Como parte de la evaluación diagnóstica, en colaboración con el profesor se analizaron las producciones de lectura y escritura de los alumnos derivadas de las actividades de evaluación diagnóstica realizada

por el docente. El análisis de los productos de lectura y escritura se registraron en un formato en el que se consideraron indicadores de evaluación sobre el proceso de lectura y escritura de los niños.

Tabla 2. *Proyectos didácticos de la asignatura de español desarrollados en el programa de intervención*

Bloque	Proyecto	Temas de reflexión
I	Organizar la biblioteca del aula y el préstamo de libros a domicilio.	Organización y funcionamiento de una biblioteca. Estructura y función del formato de préstamo de libros. Información necesaria para llenar el formato de préstamo de libros.
	Modificar el final de un cuento.	Características de los cuentos infantiles. Importancia de las ilustraciones en los cuentos infantiles. Anticipación de la trama de un cuento a partir de ilustraciones. Pasajes y personajes más importantes de un cuento.
II	Difundir noticias sobre sucesos en la comunidad.	Características y función de la nota informativa: encabezado y cuerpo (qué, quién, cómo, cuándo, dónde). Características y función de las ilustraciones o fotografías. Datos relevantes de un suceso. Marcas textuales para encontrar información: encabezados e ilustraciones.
III	Registrar información de una exposición en notas.	Características y función de los textos expositivos. Síntesis de información manteniendo las ideas centrales. Identificación de palabras en una exposición para la elaboración de notas.
	Reseñar cuentos.	Características y función de las reseñas de los libros. Datos contenidos en la portada y contraportada de los libros.
	Elaborar carteles publicitarios.	Características y función del cartel publicitario. Recursos gráficos en el cartel publicitario. Función persuasiva del cartel publicitario Interpretación de un cartel a partir de los elementos gráficos.
IV	Registrar información de textos informativos.	Información contenida en textos informativos. Función de los apoyos gráficos para explicar y ejemplificar un texto. Consulta de fuentes de información. Elaboración de preguntas para guiar la búsqueda de información.
	Elaborar un platillo a partir de una receta de cocina.	Características y función de los instructivos. Estructura de las recetas: ingredientes y modo de preparación Interpretación de información contenida en instructivos. Recursos gráficos de los instructivos.

Temas transversales en todos los proyectos: Correspondencia entre escritura y oralidad / correspondencia grafo fonética / valor sonoro convencional / segmentación convencional de la escritura / mayúsculas al inicio de párrafos y nombres propios / escritura convencional de palabras con ll, rr, ch y sílabas trabadas; Frases adjetivas / concordancia género – número.

Nota: Tomado del Plan y Programas de Estudio 2011, Educación Primaria Segundo Grado (SEP, 2011).

Entrevista al profesor

Se dialogó con el profesor con la finalidad de conocer sus referentes conceptuales, metodológicos y actitudinales con relación a la diversidad del alumnado, sus experiencias de trabajo al respecto y las estrategias que empleaba en el aula para dar atención a la diversidad de sus alumnos. Tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

Fase de Intervención

Se diseñaron y desarrollaron en *colaboración con el profesor* de grupo ocho proyectos de trabajo de la asignatura de español con base en el Plan y Programas de Estudio de 2° grado (SEP, 2011) (tabla 2). Cada proyecto tuvo una duración de seis a ocho sesiones, las cuales se llevaron de octubre a mayo del ciclo escolar 2011-2012.

Cada proyecto se realizó en tres etapas:

Diseño del proyecto

Se realizó la planificación didáctica de cada uno de los proyectos bajo el enfoque de inclusión, considerando las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje y la perspectiva de Enseñanza Diferenciada. Desde esta perspectiva, en la planificación del proyecto se identificaron y seleccionaron los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales que los alumnos requerían aprender y se diseñaron estrategias de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta las características y necesidades de los niños. Cuando se determinaban las actividades se evaluaba si éstas promovían la participación y el aprendizaje de los alumnos mediante las preguntas:

- ¿Todos mis alumnos pueden realizar las actividades que propongo?
- ¿Todos mis alumnos pueden participar en las actividades que propongo?
- ¿Determino cuáles son los apoyos que requieren mis alumnos en cada actividad?

Las actividades propuestas se enfocaron hacia la promoción de un ambiente de aprendizaje donde los alumnos se sintieran valorados, tomados en cuenta y apoyados y se planteó una secuencia didáctica para cada uno de los momentos del desarrollo del proyecto. Estas actividades contemplaron diferentes formas de presentar los contenidos: visual, auditiva, kinestésica, los intereses de los niños, formas de ayuda para los alumnos que lo requerían y actividades con diferente grado de complejidad. Para responder a las características y necesidades de los alumnos se consideraron diferentes tipos de agrupamientos, promoviendo siempre el trabajo cooperativo, buscando la participación de todos los alumnos en las actividades en un ambiente de respeto, valoración positiva de las diferencias y solidaridad. Posteriormente, se dialogó con el profesor para presentar y analizar la propuesta de diseño de planeación del proyecto, destacando las estrategias de enseñanza que favorecían la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, en todo momento se consideraron las sugerencias que él propor-

cionó para el desarrollo de las actividades. Asimismo, la psicóloga acordó con el profesor las tareas que realizaría cada uno de ellos en el desarrollo de las actividades.

Desarrollo del proyecto

En cada uno de los proyectos se llevaron a cabo las siguientes etapas:

Etapa de inicio. Incluyó la presentación del proyecto, exploración de conocimientos previos e intereses de los alumnos, establecimiento de metas, identificación de aprendizajes a lograr con el proyecto y definición de actividades y productos a realizar (figura 1).



Figura 1. Etapa de inicio.

En esta etapa las pautas del DUA y los principios de la enseñanza diferenciada que se reflejan son:

- Utilizar diferentes medios para motivar a los alumnos de forma que tuvieran una predisposición favorable al aprendizaje.
- Utilizar diversas estrategias para activar conocimientos previos.
- Ofrecer oportunidades para expresar gustos e intereses
- Ofrecer oportunidades para que participaran en la planeación de las metas y actividades de aprendizaje.

Etapa de desarrollo. Se realizaron las actividades en donde se aplicaron las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas desde el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza Diferenciada.

Las estrategias que se desarrollaron consistieron en:

1. *Utilizar diferentes formas para favorecer la comprensión.* A través de explicaciones grupales y explicaciones por equipo e individuales se favoreció la comprensión de palabras e ideas clave del tema trabajado y utilización de un lenguaje claro y sencillo. Una de las estrategias de enseñanza diferenciada que se desarrolló fue la de "Actividades escalonadas" la cual consistió en que el maestro organizó a los alumnos en equipos. Mientras el maestro trabajó con un equipo el contenido central a través de

preguntas, utilización de ejemplos y elaboración de un organizador gráfico; el resto de los equipos trabajaban otra actividad con menor grado de complejidad relacionada con el tema que los niños logran realizarla de manera autónoma. Al terminar con el equipo, el maestro pasaba con el siguiente equipo para trabajar el contenido central y así de manera escalonada hasta terminar con todos los equipos (figura 2).



Figura 2. Actividades escalonadas.

2. *Ofrecer diversas experiencias y situaciones de aprendizaje.* Para abordar los contenidos en cada uno de los proyectos se realizaron diversas estrategias como: preguntas guiadas, estrategias de aprendizaje situado, elaboración de organizadores gráficos, enseñanza mediante ejemplos, utilización de diversos materiales concretos (figura 3).



Figura 3. Diversas experiencias y situaciones de aprendizaje.

3. *Ofrecer niveles graduados de apoyo.* Se diseñaron actividades con un nivel de complejidad acorde a las necesidades de los alumnos, principalmente de quienes tenían mayores dificultades, por ejemplo, a aquellos alumnos que aún no habían adquirido las habilidades de lectura y escritura se les solicitaba que en las actividades que implicaban dichas habilidades, los niños expresaran sus ideas de forma oral y se les elaboraba una agenda de trabajo con un modelo de escritura que reflejaba lo que habían expresado y se les pedían que lo copiaran en los organizadores gráficos correspondientes. Otra forma de ofrecer niveles graduados de apoyo para los alumnos fue a través de la lectura en voz alta y el apoyo con imágenes (figura 4).



Figura 4. Niveles graduados de apoyo.

4. *Diferentes tipos de agrupamientos.* Para cada una de las actividades se decidió de manera anticipada el tipo de agrupamiento para favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos: en grupo, en pareja, en equipo de tres o cuatro integrantes. El criterio para realizar los agrupamientos fue el propósito de la actividad y las características de los alumnos (figura 5).



Figura 5. Diferentes tipos de agrupamiento.

5. Ofrecer diferentes formas de expresión y ejecución. Se llevaron a cabo actividades como centros de interés y estaciones de trabajo en las que los alumnos tuvieron la posibilidad de participar en actividades de acuerdo con sus intereses expresar sus conocimientos a través de diferentes formas de comunicación: oral, escrita, plástica, etc. (figura 6)



Figura 6. Diferentes formas de expresión y ejecución.

Etapa de Evaluación. Los alumnos presentaron los productos o trabajos que elaboraron a través del proyecto y demostraron los aprendizajes logrados. En esta etapa de acuerdo con el DUA y la Enseñanza Diferenciada se promovió que los alumnos utilizaran diversas estrategias para sintetizar el proceso seguido, utilizaran diferentes medios para expresar lo que han aprendido y se ofrecieron oportunidades para que los niños aplicaran de forma autónoma lo aprendido (figura 7).

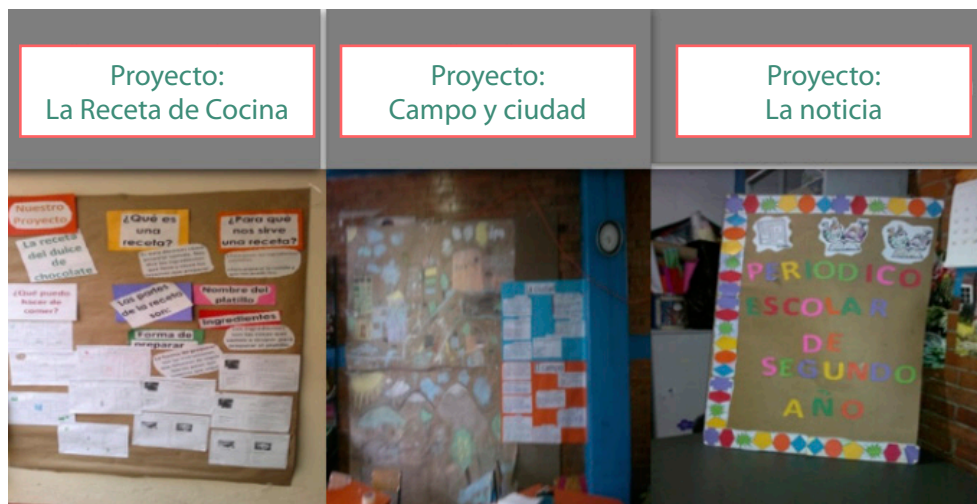


Figura 7. Presentación de trabajos.

Evaluación del proyecto

Se reflexionó junto con el profesor sobre las actividades realizadas, los aprendizajes logrados por los alumnos y el nivel de participación de éstos en las actividades. Asimismo, se identificaron las estrategias que facilitaron el aprendizaje, así como los factores que obstaculizaron el trabajo y los alcances. Las aportaciones del profesor siempre fueron tomadas en cuenta en el diseño y desarrollo de las actividades subsecuentes o bien en el siguiente proyecto a realizar. Durante la intervención se realizaron videograbaciones de algunas sesiones de trabajo para lo cual se solicitó la autorización tanto del profesor como de los alumnos y padres de familia. Posteriormente, se revisaron las grabaciones para identificar en qué medida los niños participaban en las actividades propuestas. Asimismo, se registraron en bitácora las observaciones con relación a la participación de los niños y los aprendizajes logrados.

Fase de Evaluación Final

1. Análisis de producciones de lectura y escritura.

Al final de la intervención, se analizó en colaboración con el profesor las producciones de lectura y escritura de los alumnos derivadas de cada uno de los proyectos realizados para identificar cómo impactaron en el aprendizaje de estas habilidades.

2. Resultados de evaluación de los alumnos en cada bimestre.

Para la evaluación bimestral de los alumnos, el profesor consideró el trabajo realizado en cada uno de los proyectos, la participación de los alumnos, sus productos, y los aprendizajes logrados. En colaboración con el profesor se revisaron y analizaron los resultados de la evaluación reflejados en las calificaciones de los alumnos en cada uno de los cinco bimestres del ciclo escolar en la asignatura de español. Para el análisis de los resultados de las calificaciones se utilizó la prueba estadística de Friedman, prueba no paramétrica de comparación de dos o tres muestras relacionadas.

3. Observación no participante.

Al concluir la intervención se observaron dos clases impartidas por el profesor, las cuáles se analizaron utilizando la lista de cotejo "Promoviendo la participación y el aprendizaje de los niños y las niñas en el aula" (Dávila, 2012), para conocer el impacto del programa en la práctica del profesor.

4. Entrevista con el profesor.

Al final de la intervención se realizó una entrevista con el profesor con el fin de conocer desde su perspectiva los resultados obtenidos y el impacto de dicho programa en sus referentes conceptuales y metodológicos y la factibilidad de aplicación de las estrategias desarrolladas en su práctica docente.

Resultados

Los resultados relativos a la participación y el aprendizaje de los niños mostraron que la implantación de estrategias de atención a la diversidad como el trabajo por proyectos bajo el enfoque de educación inclusiva considerando el Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza Diferenciada tuvo un impacto positivo en la participación y el aprendizaje de los niños. La mayoría de ellos alcanzó el aprendizaje de lectura y escritura esperado para su grado y además las calificaciones de todos mejoraron significativamente en la asignatura de español. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Mc Adamis (citado por Subban, 2006) quien demuestra que el empleo de la enseñanza diferenciada en el aula tiene un impacto favorable en las calificaciones de los alumnos y aumenta su motivación para aprender. Asimismo, se confirma que el clima de aula que promueve el respeto, la valoración positiva de las diferencias entre los alumnos y el trabajo cooperativo favorece el trabajo con la diversidad del alumnado (Tomlinson, 2005; Tomlinson y Moon, 2013). Los resultados con respecto a las concepciones del profesor para trabajar con la diversidad del alumnado, muestran *al inicio de la intervención*, que el profesor tenía un amplio conocimiento acerca del concepto de diversidad del alumnado y de las estrategias para trabajar con ésta; no obstante, sus ideas estaban permeadas por dos enfoques: el modelo de inclusión educativa y la visión tradicional de la diversidad y el modelo de integración educativa.

De acuerdo con la perspectiva de inclusión educativa, el profesor asumía el trabajo con la diversidad como parte natural de su labor en el aula e inherente a la naturaleza de los niños; consideraba que todos los niños tenían derecho a la educación lo que implicaba brindarles igualdad de oportunidades de aprendizaje, reconocía el conjunto de rasgos que configuraban la diversidad individual y grupal de sus alumnos, lo cual influían en su desempeño y forma de relacionarse (Moriña, 2004; Fernández, 2009; Blanco y Duk, 2011). En contraste con dichas ideas asociadas a la inclusión, el profesor expresó concepciones con una visión tradicional de la diversidad, ligadas al modelo del déficit; se centró en los alumnos con rezago académico, señalando como causa que él consideraba que tenían problemas de aprendizaje, por lo cual expresó bajas expectativas hacia ellos; asimismo, mencionó tener como tarea “nivelarlos” para que alcanzaran las mismas metas que el resto de sus compañeros a través de la realización de adecuaciones curriculares. Estas ideas coinciden con la visión tradicional de la diversidad en la que los alumnos que se apartan del ideal, presentando problemas que son atribuidos a sus características personales como es su capacidad para aprender (Fernández, 2009). Asimismo, la visión de homogenización de los alumnos y la realización de adecuaciones curriculares para que alcancen el mismo nivel que los demás, se relaciona con el modelo de integración educativa cuyo propósito es la normalización de los alumnos, por lo que la escuela debe trabajar con ellos para que se adapten a la oferta educativa disponible (Moriña, 2004).

Con relación a las estrategias para trabajar con la diversidad, al inicio de la intervención, el profesor mostró conocer estrategias de enseñanza y aprendizaje de trabajo grupal para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, sin embargo, se centró principalmente en estrategias de apoyo individual para los alumnos que presentaban rezago a través de la realización de adecuaciones curriculares,

concibiéndolas como actividades diferentes y paralelas a las que realizaba el resto del grupo. Aunado a esto, el profesor condicionaba este apoyo individual a las expectativas de involucramiento de las familias, por lo que sólo consideraba para este apoyo a unos cuantos alumnos, dejando de apoyar a otros que también lo requerían. Si bien, la atención a las necesidades de los alumnos es un elemento clave en el modelo de inclusión educativa, el proponer actividades diferentes a las que realizan los demás y condicionar el apoyo a los alumnos es una práctica de exclusión, ya que no se les proporciona la oportunidad de participar en las actividades grupales y se limita su posibilidad de aprender con y de sus compañeros generando que se les señale o etiquete (Blanco y Duk, 2011).

Al final de la intervención, los datos obtenidos muestran que el profesor cambió *su perspectiva hacia el trabajo con la diversidad en el aula*, orientando sus ideas al enfoque de inclusión; reconoció las estrategias para trabajar con la diversidad del alumnado desarrolladas a lo largo del de la intervención y las ventajas que tuvieron para el aprendizaje de los niños. Asimismo, el profesor identificó la importancia de que los niños participaran en el marco de una actividad común proporcionándoles los apoyos necesarios, modificó sus expectativas hacia los alumnos con bajo desempeño, reconociendo sus logros de aprendizaje y su motivación en las actividades. Además, valoró la importancia de las estrategias empleadas para trabajar con la diversidad y las secuencias didácticas que consideran las características, intereses y necesidades de los alumnos, para facilitar su participación y aprendizaje.

Referente a *las prácticas del docente en el aula*, los resultados revelan *al inicio* de la intervención que, si bien el profesor tenía conocimiento de estrategias para trabajar con la diversidad del alumnado, su práctica estaba permeada por características de la enseñanza tradicional y el modelo de integración educativa. La secuencia didáctica se determinaba con base en el libro de texto, privilegiando actividades que implicaban el uso de la lectura y escritura por lo cual un alto porcentaje de alumnos no las realizaba ya no tenían el dominio de estas habilidades. La enseñanza estaba centrada en el profesor, quien no consideraba las características, necesidades e intereses de los alumnos en las actividades, administraba los materiales y resolvía los conflictos entre los alumnos determinando las soluciones sin involucrar a los niños; las actividades propuestas eran iguales para todos, la realización de actividades era de forma individual, había poca interacción entre compañeros y existían conflictos entre ellos por la falta de acuerdos para compartir materiales y distribuir las tareas; también había poca disposición para brindar y recibir ayuda. El profesor apoyaba a algunos de los alumnos que no sabían leer y escribir a través de adecuaciones curriculares, realizando actividades diferentes y paralelas al resto de sus compañeros, no obstante, esta ayuda no se proporcionaba a todos los niños que lo requerían.

De acuerdo con Rosselló (2010), Tomlinson (2001; 2005) y Blanco y Duk (2011), las características de la práctica docente antes mencionadas no favorecen el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y resultan discriminatorias, ya que están orientadas a los alumnos que pueden seguir el ritmo de aprendizaje esperado por el profesor. Según afirma Rosselló (2010), el tomar las actividades del libro de texto como una condición básica para garantizar la consecución de las metas de aprendizaje, limita la posibilidad de que el docente establezca propósitos acordes con las características y

necesidades de los alumnos y que diseñe actividades significativas para ellos; también existe el riesgo de que el libro de texto sea una fuente de obstáculos para el aprendizaje de aquellos alumnos que no reúnen las capacidades mínimas para su uso. Asimismo, el asignar actividades diferentes a los alumnos que requieren apoyo apartándolos del resto de sus compañeros, se reconoce como una práctica de exclusión.

Al final de la intervención se observó un cambio favorable ya que el profesor logró diseñar y desarrollar en su práctica estrategias de enseñanza y de aprendizaje para trabajar con la diversidad del alumnado. En la planificación de actividades tomó en cuenta las características e intereses de los alumnos, involucró a los alumnos para establecer metas de aprendizaje y actividades para lograrlas, promovió que todos participaran en la expresión de ideas y sentimientos. En la realización de las actividades, contempló las fases del trabajo por proyectos y empleó diferentes maneras de presentar la información y los contenidos, realizó actividades con un nivel de complejidad acorde a las características y necesidades de los alumnos, promovió diferentes tipos de agrupamientos en donde hubo mayor interacción entre ellos, lo que permitió la toma de acuerdos para la distribución de tareas, compartir materiales, tomar decisiones para realizar las actividades y proporcionar ayuda a quien la requería. El profesor tuvo mayor acercamiento a las mesas de trabajo para monitorear las actividades, impulsó reglas y formas de trabajo basadas en el respeto y la ayuda entre compañeros y proporcionó ayuda a quien lo requería. *En síntesis*, consideró a todos los alumnos dentro de una actividad común y alentó la participación de todos los niños que aún no lograban el aprendizaje de la lectura y la escritura en las actividades propuestas.

Los resultados obtenidos corroboran los beneficios del enfoque inclusivo en el aula, ya que a través de la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores y el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles y diversificadas es posible dar respuesta a una realidad heterogénea y enriquecer las condiciones y relaciones sociales y culturales (Arnaiz, 2003; Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Se comprueba que la *colaboración entre profesionales* juega un papel preponderante en el proceso de cambio hacia las prácticas inclusivas. En el desarrollo de la presente intervención, el docente participó activamente aportando sugerencias para enriquecer las actividades, realizando las tareas previamente acordadas y reflexionando junto con la psicóloga escolar sobre el desempeño de ambos y de los alumnos. *Al concluir* la intervención, se observó que el docente incorporó prácticas de atención a la diversidad, lo cual muestra que se requiere de un proceso de construcción gradual entre profesionales, teniendo como base el establecimiento de una meta común, apertura al diálogo y reflexión continua sobre el propio desempeño en un clima de respeto y confianza.

Considerando lo anterior, el *papel del psicólogo escolar* adquiere gran importancia en el desarrollo de prácticas inclusivas, ya que es una figura de apoyo que se suma a la tarea del profesor para tener un conocimiento más cercano de los alumnos, sus características y necesidades, y con esta base contribuir al diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje y el bienestar socio-emocional de todos los alumnos.

Los resultados también indican que trabajar con la diversidad bajo el enfoque de inclusión es una práctica poco común, por lo que actualmente se constituye como una innovación que implica un cambio y un proceso de construcción de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para el profesor, el psicólogo escolar, las familias y la escuela en su conjunto.

Este trabajo dejó un importante aprendizaje para la psicóloga escolar, quien impulsó este programa de intervención. El aprendizaje adquirido por la psicóloga se centra principalmente en dos aspectos: dimensionar las implicaciones psico-educativas que tiene para los profesores atender a la amplia gama de características y necesidades que manifiestan sus alumnos y desarrollar competencias para colaborar con los profesores para el diseño y desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

Con respecto a *las implicaciones que tiene para el docente*, la psicóloga reconoció:

1. Para planear actividades que consideren las características y necesidades de los alumnos es necesario que el docente reflexione cómo hacer posible que todos los niños participen en una actividad común y si es factible que trabajen en actividades de manera simultánea que respondan a sus intereses o necesidades. Lograr esto implica que el docente o facilitador, por un lado, tenga conocimiento de quiénes son sus alumnos, así como también, que conozca y tenga dominio de una amplia gama de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo.
2. El desarrollo de actividades que consideren las características, intereses y necesidades de los alumnos requiere de un ambiente de aprendizaje donde se reconozca y valore de la diversidad de los niños y se promueva la participación de todos en un ambiente de respeto, solidaridad y trabajo cooperativo. En esta tarea, el docente tiene un papel protagónico, pues el ambiente que se genera en el aula depende en gran medida de él. En la búsqueda de este contexto propicio, es necesario que el docente o facilitador, se confronte con sus propias ideas o actitudes hacia la diversidad, las diferencias y el ideal de alumno, para que pueda identificar hacia dónde avanzar para conseguir un ambiente de inclusión.
3. El desarrollo de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, también implica pensar en el papel que tiene la formación del docente o facilitador, ya que trabajar con la diversidad exige que ésta sea permanente.

Al concluir este trabajo, la psicóloga escolar reafirmó su convicción de la importancia de creer que todos los niños son valiosos y capaces de participar y aprender, ya que ello, moviliza a la búsqueda de prácticas que propicien que todos los alumnos se encuentren frecuentemente con experiencias de aprendizaje que permitan su progreso y potencialicen sus capacidades y de esta manera hacer posible atender a la diversidad en el aula. Coincidiendo con Escudero y Benítez (2011), se finaliza este trabajo puntualizando que trabajar con la diversidad del alumnado implica que la escuela en su conjunto asuma el compromiso de reconocer las características de diversidad del alumnado y como equipo de profesionales construir un proyecto caracterizado por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los involucrados para construir una red de apoyo en donde todos los agentes educativos participen en la creación de una cultura de inclusión.

Referencias

- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *La enseñanza para la diversidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R., & Duk, C. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (17), 37-55. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/8394/9104>
- Blanco, R., & Duk, C. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, II(17), 37-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770737>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CISE).
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Dávila, M. (2012). *Atender a la diversidad en el aula. ¿Una práctica posible?* Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Duk, C., & Loren, C. (2010) Flexibilización del Currículum para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1) 187-210. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Escudero, J., & Benítez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Fernández, J.M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gregory, G.H., & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. USA: Corwi Press.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2012). *Guía 3. Estrategias diversificadas de enseñanza*. Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wp-content/uploads/2017/07/guia3.pdf>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- National Center on Universal Design for Learning (2011). *What is UDL?* Recuperado de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>
- Perrenaud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa: Publicaciones MCEP.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Rosselló, R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(51), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/3197>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan y Programas de Estudio, Educación Primaria*. México: SEP.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. USA: McGraw Hill.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7, 935-947.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Octaedro.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomlinson, C. e Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C., & Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

A decorative graphic consisting of two overlapping circles, one light yellow and one light grey. Scattered around and between these circles are several solid-colored dots in red, orange, and teal. The text is positioned on the right side of the graphic.

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS INCLUSIVAS: DESDE EL DIÁLOGO, LO ESCRITO, LOS PROYECTOS, LA CONVIVENCIA Y LAS MIRADAS

Carmen Adriana López Lucio,
Juana María Méndez Pineda
y Fernando Mendoza Saucedo

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí
San Luis Potosí, S.L.P., México
carmenposgrado@hotmail.com

En este capítulo se presenta un estudio sobre las políticas de equidad en los procesos de admisión de las personas con discapacidad que aspiran a realizar estudios profesionales en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Participaron veinte agentes educativos de diferentes entidades académicas y dependencias administrativas de esta Universidad y seis alumnos con discapacidad. Primero, se realizó un diagnóstico institucional que aportó la experiencia educativa en torno a esta acción. Se encontró un aumento de aspirantes con discapacidad, barreras que los sitúan en desventaja y la ausencia de políticas que sustenten las actuaciones de los agentes involucrados en el proceso de admisión.

Consecutivamente, se diseñó la intervención a través de círculos culturales con la participación de los agentes involucrados en el proceso, con el objetivo de promover políticas de equidad en los procesos de admisión. La intervención se realizó mediante el análisis de la situación y su problematización a través del diálogo y la reflexión. Por último, se llevó a cabo la evaluación de la intervención, en cuyos resultados se destacan la construcción de un documento que recoge la palabra de los participantes en propuestas de políticas para garantizar la equidad en los procesos de admisión. En un principio, se mostró una postura excluyente, una atención dependiente del diagnóstico, miedo al contacto y el no reconocimiento de ellos. Al final, se asumió una postura transformadora, dirigida hacia una atención inclusiva, la disposición de formación inclusiva, favorecer redes de colaboración y la convivencia para el reconocimiento.

Introducción

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013), se postula a la educación como un medio para transformar la vida, especialmente la de los grupos vulnerables, así como también como un medio para alcanzar los objetivos más amplios de desarrollo mundial, por lo tanto, para alcanzarlos es necesario que la educación sea tanto de calidad como de equidad.

Ello supone para los países miembros de la UNESCO, esforzarse principalmente para que todos los grupos sociales independientemente de las condiciones, características, ingreso familiar, lugar donde vivan, sexo, edad, pertenencia étnica o discapacidad, participen y se beneficien por igual del poder transformador de la educación.

En México, la desigualdad es un fenómeno complejo y multifuncional que se perpetúa y se relaciona con la discriminación étnica, de género, discriminación por el lugar de nacimiento, por las características personales, por edad, entre otras. A partir de estas condiciones y características humanas, las desigualdades se han manifestado en condiciones de vida, niveles sociales, oportunidades educativas y laborales, la esperanza de vida diferenciada entre personas y grupos de población, es decir, manifestaciones que profundizan, reproducen y naturalizan la desigualdad (Jusidman, 2009).

Las encrucijadas entre exclusión e inclusión, entre el estar dentro o fuera, entre la buena voluntad de unos cuantos y el derecho, ha sido la consecuencia estructural inherente al sistema hegemónico educativo, social, político, económico y cultural en el que se vive actualmente, el cual es intensamente contradictorio, injusto y desigual, atrapándonos en ese ciclo reproductivo de la desigualdad, llegando a naturalizar la desigualdad, en donde no existe la equidad de oportunidades al no crear, al no generar, ni garantizar desde el derecho, las condiciones mínimas y las oportunidades equitativas para apoyar a la población más excluida y vulnerable.

Frente a esta situación, la escuela ha tomado a su cargo la tarea, no de suprimir la competencia en torno al acceso a posiciones sociales desiguales, sino de consagrar esa desigualdad (Lerena, 1980) como orden natural, legítimo e incuestionable, en la que más sectores de población tienen la oportunidad de *probarse* y de *medirse* para participar en la selección de aquellos, *los más capacitados*.

La Universidad desde su dimensión educativa y social debe tener en cuenta la importancia de colaborar en la eliminación de las desigualdades relacionadas por condiciones sociales de origen y características humanas, favoreciendo condiciones equitativas en la participación, los procesos de admisión, los materiales de evaluación, los métodos, las prácticas educativas, las evaluaciones, la creación de políticas inclusivas, así como favoreciendo decisiones apegadas a los derechos humanos, entre otros. Respecto a las prácticas que se han llevado a cabo en los procesos de admisión en la UASLP, es necesario redefinir los procedimientos, buscando se contemple a la población vulnerable y se lleve a cabo un proceso justo, equitativo y de calidad.

En los últimos años, en la UASLP, se ha destacado el aumento de la participación de aspirantes con discapacidad, así como también el hecho de que cada año ingresan más alumnos con discapacidad a sus diversas Escuelas, Facultades y Coordinaciones. Igualmente, en este contexto, se han observado barreras para su plena inclusión, las cuales limitan la accesibilidad, tanto en la posibilidad de ingreso desde el punto de vista arquitectónico como en la utilización de instrumentos, equipos, documentos, oportunidades de admisión, permanencia y egreso (Méndez y Mendoza, 2009).

En general, el problema que originó este proyecto refiere las barreras que enfrentan el grupo cada vez más creciente de aspirantes con discapacidad durante el proceso de admisión a la UASLP. Entre ellas, se encuentran la falta de una sistematización de la información que permite su identificación y detección de necesidades, la falta del diseño del examen de admisión considerando la diversidad, la falta de infraestructura accesible para todos, las condiciones inadecuadas en las que presentan el examen de admisión y los sitúa en desventaja, las disyuntivas por parte de los encargados del proceso de admisión en cuanto a la toma de decisiones para el caso de aspirantes con discapacidad.

Es decir, se llevan a cabo prácticas emergentes para el caso de aspirantes con discapacidad y que no están respaldadas por una normativa institucional, ya que no existen políticas en las que se reconozca y se considere el derecho a la participación en calidad y equidad.

Considerando la problemática expuesta anteriormente, en este trabajo se planteó como objetivo general: A partir del análisis de las políticas y experiencias educativas en los procesos de admisión a la UASLP, así como de la perspectiva internacional, nacional y estatal en torno a las políticas relacionadas con educación y discapacidad, diseñar un proyecto educativo que impulsara espacios de diálogo para la generación de propuestas que guiaran la política institucional de la UASLP en el proceso de admisión de los aspirantes con discapacidad, con la participación de los diferentes agentes involucrados.

Materiales y métodos

El diagnóstico se realizó a través de un estudio de corte cualitativo descriptivo. Se llevaron a cabo tres tipos de análisis; análisis cualitativo, análisis de documentos institucionales y análisis de políticas internacionales, nacionales y estatales relacionadas con educación y discapacidad.

Para el análisis cualitativo se llevaron a cabo observaciones participantes en torno a las experiencias vividas durante el proceso de admisión del ciclo escolar 2013-2014. Consecutivamente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplicaron a la Jefa del Departamento de Servicios Escolares, al Director del Centro de Salud Universitario y a los seis aspirantes con discapacidad que realizaron el proceso de admisión a la UASLP en el ciclo escolar 2013-2014. Se transcribieron todas las entrevistas, así como las observaciones. Para hacer posible la interpretación de los datos obtenidos se analizó la información de acuerdo a la técnica de interpretación directa y suma categórica que propone Stake (1998).

Para al análisis de los documentos institucionales, se llevó a cabo un análisis de documentos (Mckernan, 1999), que reflejan el estado de promoción y/o participación política en el diseño de iniciativas, propuestas relacionadas con alumnado con discapacidad, así como de las diferentes perspectivas que ayudaron en la descripción del espacio en donde se llevó a cabo el estudio, las características de los participantes y del contexto en general relacionado con el proceso de admisión de la UASLP.

Para el análisis de las políticas internacionales, nacionales y estatales, se llevó a cabo un análisis de documentos (Mckernan, 1999), localizando, organizando y sistematizando 41 documentos correspondientes a iniciativas, leyes y acuerdos vinculados con educación y discapacidad, para el conocimiento y el análisis de los principales antecedentes, avances, procesos y procedimientos que se han llevado a cabo para diseñar iniciativas relacionadas con educación y discapacidad, tanto a nivel internacional, nacional como a nivel estatal.

En los resultados del diagnóstico se encontraron aspectos como el aumento de aspirantes con discapacidad que desean ingresar a la UASLP, la existencia de barreras de diferente índole que enfrentan los aspirantes durante el proceso de admisión y que los sitúa en posición de inequidad, la falta de estrategias que permitan que el proceso de admisión se produzca en condiciones de calidad y equidad

para esta población, debido a la ausencia de políticas institucionales que sustenten las actuaciones de los agentes involucrados en el proceso de admisión.

Considerando, además, la problemática global y local relacionada con la existencia de políticas internacionales, nacionales y estatales que, sin embargo, no han minado la falta de reconocimiento y práctica del derecho a la educación de calidad y equidad para todos, la necesidad de eliminar barreras de accesibilidad, de equidad, de calidad y de exclusión social, donde se garantice el derecho a la educación para todos en las políticas y programas educativos de la enseñanza universitaria; se planteó una intervención a través de un proyecto educativo que impulsara espacios de diálogo, con la participación abierta de los diferentes agentes involucrados en el proceso de admisión en la UASLP.

El propósito de dicha intervención fue realizar una propuesta de políticas a través del trabajo colaborativo y multidisciplinario, mediante la estrategia de círculos culturales. Se promovió la reflexión sobre esta realidad y la toma de conciencia que de acuerdo con Paulo Freire y su pedagogía de la esperanza (Freire, 1993), implica desarrollar una postura crítica y liberadora, a través de procesos dialógicos, en donde los participantes tomaron conciencia de su responsabilidad y de su papel como agentes productores de cambios y de su oportunidad de fungir como gestores activos para reinterpretar la realidad respecto a los procesos de admisión con y para la diversidad. Esta estrategia de reflexión, diálogo y argumentación colaborativa, ayudó a debatir en torno a las actuaciones que llevan a cabo las instancias correspondientes para cumplir y defender el derecho a la educación de calidad y equidad o si solo se adscribían a ella, logrando ofrecer una nueva mirada de equidad de la prácticas, actitudes y políticas hacia los aspirantes con discapacidad.

La evaluación de la intervención se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo, procesual y naturalista; con la finalidad de mostrar las reflexiones, los aprendizajes y los acuerdos de los participantes, durante el proceso en el diseño de la política de equidad.

El objeto a evaluar en este proyecto consistió en el proceso de construcción de la política de equidad implementado a través de las distintas fases del proceso de intervención (revisión de políticas institucionales, gestión y convocatorias, círculos culturales, integración de la propuesta y entrega de la política construida a la Rectoría de la UASLP con lo cual se consolidó la estrategia de evaluación del proceso.

Para el proyecto se utilizaron determinadas técnicas e instrumentos de evaluación que permitieron la triangulación de métodos, además se empleó un método específico para el análisis de la información, posibilitando la triangulación teórica.

Las técnicas de evaluación que permitieron obtener información fueron la observación participante, la cual ayudó a detallar cómo fue el proceso en los primeros momentos, durante el transcurso de la intervención, en los momentos que se avanzó hacia la reflexión y la colaboración, los momentos finales, durante la transformación y la construcción de la política de equidad.

Asimismo, se emplearon los documentos didácticos con la finalidad de explorar el proceso en la construcción de la política de equidad de la UASLP, y no sólo para tener una impresión acerca de los aprendizajes de los participantes.

Los instrumentos utilizados para recoger datos durante la intervención fueron la grabación de audio, permitiendo realizar un registro fiel de todas las interacciones verbales que se produjeron, así como prestar atención a lo que expresaron los participantes en interacción.

El diario de campo permitió el registro permanente del proceso de observación, tomando notas de aquellos aspectos que se consideraron importantes para organizar, analizar e interpretar la información generada.

El cuadernillo de trabajo permitió registrar, organizar y documentar los ejes temáticos abordados, el proceso en la construcción de la política de equidad, el registro de las actividades, reflexiones y propuestas de política de equidad, proporcionando un panorama general del proceso de intervención de los participantes.

Para analizar la información obtenida durante el proceso de la intervención y ofrecer un panorama descriptivo de la evaluación, se empleó el método de categorización de datos propuesto por Mckernan (1999), el cual se ocupa de buscar el significado profundo y la estructura de un mensaje o comunicación a través de categorías que permitan representar dicho mensaje.

En relación al procedimiento para el análisis de datos, primero se obtuvieron los textos con la información recogida a partir de las observaciones participantes, las transcripciones de audio y los registros de los cuadernillos de trabajo de los participantes. Una vez reunida esta información, se colocó en una tabla de dos columnas, donde una columna contenía los datos y otra las interpretaciones.

En seguida, se leyó varias veces la información y se fueron subrayando los datos recurrentes, cada unidad se distinguió con un color preestablecido, a la vez que se elaboran notas en la columna de interpretación sobre aquellas dudas, conjeturas e inferencias que fueron surgiendo en el transcurso. Conforme se elaboraban dichas anotaciones, se fueron observando patrones recurrentes que emergieron para elaborar las categorías iniciales.

Respecto a las categorías iniciales que se formaron, fueron 30 en un primero momento. Posteriormente, se utilizó la suma categórica (Stake, 1998), que consistió en la clasificación de los datos de acuerdo a la correspondencia que tenían entre sí, reduciendo las categorías iniciales para, finalmente, obtener nueve categorías definitivas.

Tres de ellas pertenecen a la fase excluyente las cuales son: *una atención sujeta, prácticas desde el miedo y el olvido y la presencia del alumnado*. Las siguientes tres categorías pertenecen a la fase desencadenante las cuales son: *la diversidad como una oportunidad para la innovación, la participación de todos para transformar situaciones de desigualdad y reconocer para fortalecer*. Las últimas tres categorías pertenecen a la fase transformadora las cuales son: *hacia una atención inclusiva desde la responsabilidad ética, prácticas que nos iluminan y nos ayudan a pronunciar nuestros sueños y hacia una atención inclusiva entrelazada con las otras existencias*.

A partir de ello, se procedió a elaborar una lista de categorías, lo que permitió confeccionar un índice temático de los hallazgos (Shagoury y Miller, 2000), en donde se concentraron las categorías observadas, así como el documento y número de página en donde se encontraron.

Finalmente, se elaboró un texto interpretativo (Bertely, 2000) a partir de las categorías encontradas para dar cuenta del proceso de evaluación, pues se buscó mostrar que la voz y el proceso de los participantes puede incidir en una transformación más profunda, permitiendo la construcción de una política de equidad con la finalidad de profundizar en la acción social significativa, como primer nivel de reconstrucción epistemológica. De esta forma, se concibe la propuesta de evaluación del proceso de intervención basada en un paradigma cualitativo que busca la descripción y comprensión de las acciones implementadas a través de la participación, reflexión y colaboración conjunta de los participantes que construyeron el proyecto.

Resultados

A continuación, se muestra en la tabla 1, la imagen de una balanza, la cual trata de representar la evaluación de los resultados y el proceso de intervención. Mostrando que lo que dio mayor peso a la balanza fue la fase transformadora, la cual incorpora la política de equidad que se construyó.

En el extremo izquierdo se muestra la fase excluyente, la cual se identificó en los primeros momentos de la intervención en donde se incluyen las categorías: *una atención sujeta, prácticas desde el miedo y el olvido y la presencia del alumnado*; las cuales son todas aquellas barreras que, tomando diferentes formas como situaciones, posturas, legislación, actitudes, lenguaje, acciones, dificultan y/o impiden la inclusión, en términos de equidad.

En el centro de la imagen se ubica el eje de la balanza, haciendo referencia a la fase desencadenante. En esta fase se incluyen las categorías: *la diversidad como una oportunidad para la innovación, la participación de todos para transformar situaciones de desigualdad, reconocer para transformar*; las cuales representan aquellos momentos luz que dejaron ver y permitieron avanzar hacia procesos de sensibilización, reflexión y praxis.

En el extremo derecho se muestra la fase transformadora que se evidenció en la sesiones finales de la intervención en la que se incluyen las categorías: *hacia una atención inclusiva desde la responsabilidad ética, prácticas que nos iluminan y nos ayudan a pronunciar nuestros sueños y hacia una atención inclusiva entrelazada con las otras existencias*; las cuales se definen en función de las excluyentes, y son por oposición, es decir, aquellas situaciones que permiten superar las barreras que dificultan la inclusión. En esta misma dimensión se indican diferentes incisos, los cuales hacen referencia a los apartados de la propuesta de políticas que se construyó.

En relación a la fase excluyente, la subcategoría *confianza condicionada* refiere la falta de credibilidad hacia aspirantes con discapacidad, la desconfianza hacia la condición de los aspirantes con discapacidad y a los apoyos que pudieran recibir. López (2004) habla de su experiencia docente con su alumnado desde la confianza mutua, menciona que la confianza es indispensable en la práctica de su docencia, considera que sin confianza no hay educación ya que la confianza en la competencia cognitiva es indispensable para aprender y vivir con autonomía, así como la confianza en las familias que se acercaban a él para que les ayudara en la educación de sus hijas e hijos, señala que si no hay confianza se vive en la hipocresía y en la mentira.

Tabla 1. *Categorías y subcategorías definitivas del análisis de la intervención.*

Fase excluyente		Fase desencadenante		Fase Transformadora		Apartados de la política de equidad construida
Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías	Categorías	Subcategorías	
Una atención sujeta	Atención para la enfermedad Paradigmas, estereotipos y etiquetas Evaluación e inequidad Confianza condicionada	La diversidad como una oportunidad para la innovación	Las oportunidades que se abren Superando el argumento de conservación del estado actual El diálogo como resignificador de concepciones	Hacia una atención inclusiva desde la responsabilidad ética	Empatía y receptibilidad Favorecer espacios dialógicos Compromiso y seguimiento	A) Información, recepción y bienvenida
Prácticas desde el miedo y el olvido	Ignorancia y miedo Convivencia con límites Desventajas en calidad y equidad	La participación de todos para transformar situaciones de desigualdad	-	Prácticas que nos iluminan y nos ayudan a pro-nunciar nuestros sueños	Falta de preparación pero con disposición Redes de colaboración Acompañamiento	B) Comunicación Inmediata y sistematización de la información
La presencia del alumnado	Cosificación del alumnado Invisibilidad del alumnado	Reconocer para fortalecer	-	Hacia una atención inclusiva entrelazada con las otras existencias	Convivencia como reconocimiento Calidad desde las prácticas, actitudes y políticas de equidad	C) Calidad y equidad en materiales D) Confianza y ética responsiva para el desarrollo de una cultura inclusiva E) Recursos fundamentales

En el siguiente argumento, una docente de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, encargada del plan institucional de tutorías, becas y orientación vocacional menciona la *confianza con límites* hacia el alumnado, debido a los engaños que se puedan presentar para solicitar apoyos que no les correspondan, menciona:

[...] y que de repente en una política institucional diga, un chico con discapacidad puede solicitar la amplitud de tiempo en el examen. Sí, hay que tener mucho cuidado con eso. Estoy segura de que sí tú les haces un test a mis alumnos, yo sí, con el contacto que tengo con ellos te pudiera asegurar que vas a encontrar a más de uno con discapacidad y no sea. Sé que son habilísimos para burlarse el reglamento. (FAVp9)

En este argumento, podemos dar cuenta de la tensión que surge ante la posibilidad de institucionalizar políticas de equidad, ya que se desconfía del alumnado y si se llega a confiar, la confianza estaría condicionada, cuidada o vigilada, es decir, se piensa al alumnado como los que podrían burlarse el reglamento, los que podrían mentir, los que podrían tomar, los que podrían engañar. Esta práctica también se permea en los modelos de evaluación conservacionistas en donde la responsabilidad es solo del alumnado y ellos, sólo ellos, son los únicos que debe cambiar y enfrentar las consecuencias, sin plantearse el cambio del contexto que lo circunda, cuando no se considera la condición del alumnado o cuando no se comprende la desigualdad en cuanto a posibilitar prácticas y contextos de equidad.

En relación a la fase excluyente, la subcategoría *superando el argumento de conservación del estado actual*, refiere a la intención de hacer cambios y modificaciones por parte de los responsables de los departamentos relacionados con el proceso de admisión que favorezcan un proceso de admisión de mayor la calidad y la equidad.

Respecto a la importancia de desarrollar procesos de inclusión, en el siguiente párrafo se muestra cómo la Jefa del Departamento de Servicios Escolares, menciona que, a través del proceso dialógico, se han replanteado la intención de hacer cambios en el Departamento para mejorar la atención que se le debe dar a los aspirantes con discapacidad, reconocen la falta de cultura inclusiva, sin embargo, asumen la responsabilidad en cuanto a avanzar hacia un Departamento más inclusivo.

[...] veíamos en esta ocasión, cambiar nuestra base de datos con las pláticas que hemos tenido y tratar de identificar desde ese momento (proceso de preinscripciones), porque es poca la cultura. Poner una mampara donde diga: si tienes discapacidad menciónalo. Y darle la mejor atención, estamos tratando de hacer esa intención. (DSEp47)

En este ejemplo, se muestra cómo se supera el argumento de conservación del estado actual por parte de los miembros del Departamento de Servicios Escolares en cuanto al aspirante como el único responsable de ser identificado, el único responsable de superar las barreras que enfrenta, el único responsable de ser apoyado durante el proceso de admisión, el único responsable de ser admitido en la Universidad, el único que debe cambiar, quedando el contexto intacto. Sin embargo, en este párrafo se observan reflexiones planteadas desde una perspectiva inversa, relacionadas con las implicaciones relacionadas con el contexto, con la toma de responsabilidad por parte del Departamento,

con la reflexión y evaluación de las prácticas en relación al modelo de atención que se ofrece en el Departamento, pensando en un proceso de admisión equitativo desde la redefinición cultural hacia la inclusión.

Santos (1995) menciona que la evaluación se plantea como un medio para entender y mejorar los programas educativos por lo que la evaluación producirá una plataforma de diálogo, comprensión y mejora entre los evaluadores y evaluados, entre los diversos estamentos de los evaluados, entre evaluadores y diversas audiencias, entre éstas y los evaluadores, etc. Por lo tanto, el diálogo tiene una doble finalidad: la de generar comprensión del programa y la mejorar la calidad del mismo.

En relación a la fase transformadora, la subcategoría *compromiso y seguimiento*, hace referencia al compromiso del día a día, del seguimiento continuo del proyecto y al interés de recibir capacitación para la atención a la diversidad a nivel institucional.

Freire (1990) habla del cambio revolucionario desde la tensión dramática de nuestra existencia, entre pasado y futuro, entre crear y no crear, entre expresar y silenciar, entre esperanza y desesperación, sin embargo, para conquistar las trivialidades alienantes de la vida cotidiana es necesario buscar la vía de la praxis histórica, la que no es individual sino social, aceptando mi responsabilidad en el juego de la tensión dramática para ser una presencia consciente en el mundo, logrando que esta tensión se convierte en un desafío permanente. Entendiendo que la revolución no elimina la tensión y descubriendo en dicha tensión la alegría de ser, entrelazada con las otras existencias, cobrando sentido en la intersubjetividad y medida por la objetividad.

Una docente de la Facultad de Contaduría y Administración hizo mención al compromiso adquirido por todos y todas, así como la importancia de seguir trabajando para generar más respuestas de apoyo hacia la población con discapacidad, así como darle fuerza y seguimiento al proyecto buscando la escucha de Rectoría.

Yo creo que ahora sí, lo que tenemos que hacer es darle fuerza al documento, no dejarlo. Trabajamos, hemos tenido respuestas, pero esto es el comienzo. El documento a Rectoría, que nos escuchen y que ya se vaya trabajando en esto, que haya un compromiso de todos. (FCAp62)

Este argumento es una invitación hacia el cambio, superando la visión individualista y vislumbrando un objetivo común, animando a fortalecer la propuesta de políticas de inclusión desde las prácticas, el compromiso de todos y todas, buscando la escucha de Rectoría.

A continuación, se presenta una síntesis de los apartados de la propuesta de políticas de equidad que se construyó:

1. Información, recepción y bienvenida. Hace referencia a la calidad y equidad en la información y documentación que se debe ofrecer a todos los aspirantes. Así como las actitudes de bienvenida, empatía y receptibilidad por parte del personal relacionado con el proceso de admisión. Se retoman aspectos concernientes a la búsqueda e implementación de innovaciones para la

- mejora en los procesos de admisión en cuanto a información electrónica, derecho de preferencia para trámites, firma de documentos, acompañamiento durante el proceso, leyendas referentes al compromiso de apoyo y bienvenida a los aspirantes y sobre la capacitación para la inclusión.
2. Comunicación inmediata y sistematización de la información. Hace referencia a la implementación de mecanismos y redes de comunicación y sistematización de la información necesaria para facilitar la detección y gestión de apoyos necesarios para aspirantes con discapacidad.
 3. Calidad y equidad en materiales, instrumentos y tiempos. Refiere las políticas de mejora de la calidad de los materiales, recursos e instrumentos utilizados por los aplicadores de los exámenes de admisión.
 4. Confianza y ética responsiva para el desarrollo de una cultura inclusiva. Hace referencia a las estrategias que promuevan la construcción de una comunidad educativa donde se establezcan lazos de confianza entre aspirantes y la Universidad.
 5. Recursos fundamentales: orientación, redes de colaboración, tecnología, prácticas a partir de los derechos humanos e infraestructura. Hace referencia a los recursos necesarios para promover una cultura de respeto a la diversidad en condiciones de equidad en el proceso de admisión y a lo largo de la trayectoria académica del alumnado.

Conclusiones

A través del proceso de intervención, podemos advertir la necesidad de buscar nuevas formas de organización escolar y espacios de participación entre el alumnado, docentes, directivos y administrativos, es decir, considerar el derecho a la participación y la toma de decisiones a partir de todas las personas que conforman la comunidad universitaria, con el propósito de buscar alternativas reales y democráticas, desde las experiencias que se comparten en la Universidad, logrando que la UASLP, como contexto único, sea un espacio de verdadera calidad y equidad.

En cuanto a favorecer espacios de participación se proponen, como ha sido el presente proyecto de intervención, los espacios dialógicos comunicativos, los cuales dan voz, escucha y respeto a la población universitaria vulnerable. Además, esta estrategia se plantea como una vía que intenta indagar soluciones a las problemáticas suscitadas en el entorno de la Universidad, sin embargo, como es evidente en los resultados de la intervención, es necesario desarrollar espacios dialógicos salvaguardando el derecho a la libertad de expresión, es decir, que los participantes tengan la confianza de expresar las inquietudes, dudas, soluciones innovadoras y miedos, sin temor a represalias; en este sentido, que estos espacios permitan vernos como personas con experiencias compartidas en la Universidad, entendiendo que la problematización es parte del proceso de desarrollo, reconociéndonos como sujetos en la búsqueda continua de nuevas formas y posibilidades que nos pueden acercar a la mejora de nuestra comunidad universitaria.

Es necesario reconocer las existencias de las personas que conforman la Universidad, así como las experiencias que suceden en ella, reconocer las historias de vida de cada persona, además

de las que se entrelazan en la Universidad, las circunstancias, las motivaciones, las inquietudes, permitiéndonos re-conocernos e ir más allá de lo visible y lo explícito. A través de la convivencia desde y con la comunidad universitaria, entender que la convivencia implica, naturalmente, esa tensión dramática entre el tocar y ser tocado, entre esos devenires que nos hacen no olvidar el sentido humano de las relaciones humanas, reflexionado acerca de cómo aquellas experiencias cotidianas se reflejan en la sociopolítica universitaria, recordándonos la apatía pero también la empatía, el miedo pero también la receptibilidad, la incertidumbre pero también la confianza, la indiferencia pero también el reconocimiento del derecho del otro, la violencia pero también el respeto, el egoísmo pero también la generosidad.

Asimismo, se plantea una postura macro analítica y crítica de nuestras prácticas, del propósito de cada una de ellas, cuestionándonos a cerca de lo que se intenta reproducir o conservar, orientando la mirada hacia lo global de las problemáticas y a las experiencias que suceden en el entorno de la comunidad educativa, intentando buscar soluciones particulares para problemáticas globales, es decir entender que el impacto de cada una de nuestras palabras o silencios, actitudes o evitaciones, acciones o abandonos, bienvenidas o pérdidas, compromisos o evasivas, repercuten directamente en los significados y el valor que les atribuimos a nuestras prácticas, en la cultura universitaria, en la historia y en el contenido de las políticas.

En cuanto a favorecer el progreso hacia un proceso de admisión de equidad y calidad, es necesario buscar alternativas que se reflejen en una atención desde el otro, en prácticas que mejoren la comunicación entre los departamentos responsables del proceso de admisión y con los aspirantes, buscar que la información sea accesible para cualquier aspirante, que los materiales que se utilicen, ya sea folletos, trípticos informativos o exámenes, sean accesibles para cualquier aspirante, que el tiempo y el proceso de evaluación sea equitativo, que se dé seguimiento a las gestiones en cuanto a una infraestructura accesible para todos y todas, así como a las gestiones activas para promover la implementación de las nuevas modalidades para aspirantes con discapacidad que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) ha propuesto y que aún han faltado definir, es decir, llevar a la práctica desde nuestros espacios de trabajo y desde la inmediatez de nuestros contextos, las propuestas e iniciativas de solución, logrando eliminar las desigualdades sociales y las barreras que pudieran enfrentar los aspirantes con discapacidad durante el proceso de admisión en la UASLP.

En este sentido, también es necesario para un proceso de admisión de calidad y equidad, el uso e implementación de las tecnologías de la información y la comunicación apoyando el acceso a la información, la comunicación y la aplicación de exámenes desde una participación de equidad de oportunidades para todos y todas, a partir del uso e implementación de diferentes formatos que facilitan dicho proceso, como pueden ser los formatos en audio, video, pictogramas, braille, indicaciones simples, letra de mayor tamaño, entre otros.

En cuanto a esta iniciativa derivada de un trabajo colaborativo, se busca la institucionalización de dicha iniciativa; es decir, lograr que se integre al reglamento y al Estatuto Orgánico de la UASLP,

rescatando la oportunidad de haber diseñado entre todos, una propuesta argumentada desde el derecho y la equidad, la adopción de compromisos y responsabilidades, el desarrollo y fortalecimiento de redes de apoyo entre los diferentes departamentos de trabajo, la comunicación y el seguimiento a las gestiones de apoyo, prácticas que nos iluminaron un camino diferente hacia la calidad y equidad de la Universidad.

Referencias

- Bertely, M.B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Jusidman, C. (2009). Desigualdad y política social en México. *Nueva sociedad*, (220), 190-206. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/3602_1.pdf
- Lerena, C. (1980). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Valencia: Akal.
- López, M.M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Méndez, J.M., & Mendoza, S.F. (2009). *Eliminando las barreras para la inclusión y la participación en la UASLP*. (Ponencia). IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, UASLP-ICE, San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *La educación transforma la vida. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002231/223115S.pdf>
- Santos, G.M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Shagoury, R., & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

A decorative graphic consisting of two overlapping circles, one light yellow and one light grey. Scattered around these circles are several small, solid-colored dots in red, orange, and teal. The text is centered within the overlapping area.

CAPÍTULO 8

LA PRÁCTICA DE PENSAR CON LOS DEMÁS LO VIVIDO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA: UN CAMINO HACIA EL SABER DE LA EXPERIENCIA

Nuria Pérez de Lara i Ferré¹

¹ Universidad de Barcelona
Barcelona, España

Una vez más, volver

*¡No soy Nadie! ¿Tú quién eres?
¿Eres tú –Nadie- también?
¿Entonces ya somos dos?
¡No lo digas! ¡Lo pregonarían –ya sabes!*

*¡Qué aburrido –ser- Alguien!
¡Qué vulgar –como una Rana–
decir tu nombre –todo el santo Junio–
a la primera Charca que te admire!
Emily Dickinson*

Hace seis años que dejé la universidad. No he sentido pena ni nostalgia ninguna por lo que allí dejé y lo que sí llevé conmigo y sigue aún dentro de mi es el recuerdo de algunos buenos ratos de conversación y de estudio con algunas compañeras o algún compañero y la viveza que regala la relación con las generaciones jóvenes. Porqué les cuento esto, se preguntarán: sencillamente es un modo de comenzar partiendo de mi experiencia, la de ahora, para poder acudir al poco o mucho saber que dejó en mí aquella otra experiencia, la de entonces, siendo aún profesora en la escuela o en la universidad.

Partir de la experiencia de ahora es partir del ambivalente disfrute del “no ser nadie”. Disfrute sí, pero ambivalente también. Disfrutar de no tener que preparar constantemente la manera cómo exponerme ante una clase de personas jóvenes, y no tan jóvenes, a quienes pretender enseñar algo que les interese y que les sirva para la vida y no sólo para la profesión o el trabajo (aunque suele ser este último el simplista derrotero que sigue la actual universidad europea: profesionalizar y tecnificar). No tener que exponerme, no tener que demostrar a nadie ni a mí misma nada, sencillamente ser, ser quien soy y gozar de la vida, de las relaciones de la vida cotidiana, de salir a la calle sin rumbo fijo cualquier

mañana de invierno o de primavera...de pasear por el campo sin tener que esperar a que llegue un fin de semana largo o unas breves vacaciones. Esto y mucho más, es la parte del disfrute. La parte de la ambivalencia la situaría en aquellos momentos en que una se siente mirada, solo y exclusivamente, como mujer anciana, y una vislumbra o cree vislumbrar en esa mirada un cierto prejuicio de quedar reducida a persona “necesitada”, que ya poco o nada puede dar. Es entonces cuando surge el tonto deseo de mostrar que una es alguien, de que una sigue siendo alguien con un potencial que aún no se ha agotado.

Es en este punto donde debo decir que, cuando surgió la amable invitación para acudir a este evento académico, la balanza entre el disfrute de no ser nadie y la ambivalencia de no acabar de aceptarlo con la requerida humildad, se inclinó del lado de mostrar de nuevo algo de mi ser profesora, de mi saber de la experiencia y de esa parte de potencial que creo conservar. Así pues, acepté eso que había pensado no volver a hacer: hablar en público, preparar una conferencia, hacerme escuchar o dejarme escuchar... ¿Pretensiones de rana en una charca, como diría Emily Dickinson?

Espero que no, pues sé que no estoy en una charca y no pretendo tampoco mostrar que yo soy alguien, sino tan sólo compartir algo de lo que la vida me ha regalado, convertido en un saber, un saber de la experiencia, que quizás a algunos o algunas de ustedes pueda interesar.

Algo sobre la humildad

Me situaré ahora en el punto de partida de aquel ambivalente “no ser nadie” a que me refería al principio y eso me lleva a recordar algo que escribí para una conferencia de mi despedida de la universidad (Perez de Lara, 2013):

Recuerdo a menudo un bello poema de Wislawa Szymborska (1997) en el que dice que para el nacimiento de un niño el mundo nunca está preparado.

Y es cierto, tan cierto como lo es también que la educación y su sentido radica, hunde sus raíces, en esa falta de preparación del mundo para recibir a esos nuevos seres a los que tan poco tenemos que ofrecer.

Lo primero a tener en cuenta, pues, sería para mí esa pobreza del ofrecimiento que la educación tiene para dar. Una pobreza, que debería ser reconocida como el máximo tesoro pues, al reconocerla, estaríamos orientando nuestra acción educativa en el camino de la humildad; una humildad que abriría nuestra mirada hacia todo lo nuevo que los niños y las niñas, los y las jóvenes de las nuevas generaciones traen consigo, casi siempre sin saberlo. Ayudar a que descubran eso nuevo que ellos y ellas traen es la tarea de la educación, nuestra tarea, que se convierte así en un aprendizaje para nosotros, un aprendizaje que se da, precisamente, por la relación con las nuevas generaciones de la que la educación se nutre (Arendt, 1996).

(Desde muy joven siempre había pensado, ante cualquier conflicto con nuestros alumnos, aquello de “ellos han llegado los últimos”; si alguien es responsable, es decir, si alguien debe responder, esa soy yo. Leer a Hannah Arendt me ayudó a decirlo con “autoridad”).

Pero no podremos ayudarles a descubrir eso nuevo que ellos y ellas traen si nuestra humildad no está conformada también por el reconocimiento de todo lo bueno y lo bello que nuestros antecesores nos legaron; el legado de la cultura en la que nosotros nacimos y que nos permitió ser ahora lo que estamos siendo o aspiramos a ser: maestros y maestras de las nuevas generaciones para que niños, niñas y jóvenes encuentren ese “alguien ante quien preguntarse”¹ (Zambrano, 2007) como tan bien dice María Zambrano al referirse al sentido de tener maestro o maestra.

(Preguntar y preguntarse, sí, principalmente porque no todo el legado es bueno, pero sí necesita serlo aquello que la educación debe recoger, aquello con lo que la educación debe responder. De saber encontrar lo bueno que ya hay, es de lo que se trata).

Así es que, de lo que se trata es de la humildad para con nosotros mismos y nuestro presente, del reconocimiento del valor del legado recibido y del tesoro de lo nuevo que ante nosotros se presenta. Se trata en definitiva, del reconocimiento de lo otro, las otras y los otros que la relación educativa nos permite concebir.

Cuando digo el reconocimiento del legado recibido me refiero, por supuesto, al saber en general, al que todo proceso educativo hace referencia, pero en ese reconocimiento, creo que hay que saber desentrañar y desvelar, en especial, el de aquel saber que no ha formado parte de los saberes oficialmente impartidos en la Universidad, aunque hubiera debido hacerlo. Me refiero al saber de la experiencia –un saber cercano y concreto enraizado en la vida de cada cual, en la vida de nuestros pueblos, barrios y ciudades– pero también y sobre todo al saber, más olvidado todavía en los medios académicos, que es el saber contenido en el legado cultural de la experiencia femenina en el mundo o en aquello que Luisa Muraro (1994) llama “el orden simbólico de la madre”.

Y ¿qué es el saber de la experiencia? ¿Cómo se llega a él? Dice Luigina Mortari.²

1 *Dice exactamente: “No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse” (Zambrano, 2007).*

2 *Se trata de una filósofa de la Universidad de Verona, perteneciente al grupo DIOTIMA que trabaja desde y sobre el pensamiento de la diferencia sexual (Mortari, 2002).*

Podemos decir que nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive, la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida. (Mortari, 2002, p. 155)

A propósito del saber de la experiencia y el legado de las madres

Para hablar del saber de la experiencia a la vez que mostrar algo del orden simbólico de la madre, he elegido unos párrafos de un texto de la Dra. Marta Caramés (2008), educadora social y profesora de la universidad, que va siempre en busca de su propia medida al pensar en su acción educativa. Lo he elegido también porque Marta Caramés fue alumna mía y, por tanto, forma parte de una generación más joven que ya trajeron y siguen trayendo algo nuevo al mundo. Es un texto en el que reflexiona sobre los aprendizajes que nacieron de su relación maternal, en el dar de mamar a su hija. El texto se refiere a un momento de preparación de sus clases en las que se proponían –ella y sus alumnas– partir de la experiencia para pensar, es decir, pensar la experiencia para convertirla en saber. Decía ella:

Buscaba en esos momentos algunas experiencias singulares para compartir... Pero no encontraba algo que fuera al centro, que fuera directo a pensar la relación educativa y que a la vez estuviera encarnado en mi experiencia de forma singular. (p. 107)

Esa experiencia fue la del nacimiento de mi hija, el poder parir y dar de mamar a una criatura durante el tiempo “que las dos nos pudimos tomar”. Lo que deseo compartir es lo que aprendí de ese tiempo de inicio de una vida, y, sobre todo, la de poderle dar de mamar durante un tiempo largo, buscando ese espacio que en el mundo laboral nos empeñamos en no dejarnos disfrutar. (p. 108)

No es mi intención dar detalles exactos de lo que fue para mí dar de mamar, [...] pero lo que yo deseo compartir es la pregunta de: ¿Qué aprendí de la relación y de la relación educativa viviendo con mi hija la experiencia de darle el pecho? (p. 108)

Pensar esta pregunta, digo yo ahora, es lo que hace que la experiencia de dar de mamar –lo vivido en esta relación– pueda pasar a devenir en un saber de la experiencia. Y en este caso, el texto de Caramés (2008), plantea un preguntarse “ante” sus alumnas, un preguntarse ante la mirada nueva de jóvenes mujeres (y algunos hombres) que quizás tenían tan sólo la experiencia de ser hijas (o hijos), pero, como tales, una experiencia también de la relación maternal. Con ello, la maestra sacaba a la luz

un saber de su experiencia que iluminaba, a su vez, la experiencia que habitaba en el inconsciente de sus alumnas y alumnos desde su primera infancia. Sacaba a la luz el modo como se conforma el orden simbólico de la madre en el que aprendemos de ella la lengua y la autoridad. Y continuó con sus palabras:

Una de las cosas que aprendí y que luego fue conmigo a mi trabajo como educadora fue la importancia de la presencia en la relación educativa.

Dar de mamar es un *continuum* desde que la criatura nace hasta el momento que se pueda, se desee, se necesite o se sepa dejar de hacerlo... En los inicios le daba el pecho “a demanda”, eso quiere decir: siempre, siempre, siempre que la criatura lo pida, las 24 horas del día, de día y de noche, a todas horas y en todos los momentos... Ahí, la presencia es de una intensidad grande, enorme. De forma similar podríamos pensar en los comienzos de otras relaciones en espacios educativos, que sin ser tan intensos como éste, claro, requieren también en los inicios de una presencia mayor. La relación nace, se está creando, ambas partes de la relación aprenden de ella. Para que fructifique en algo, es necesaria la presencia, el estar ahí. (p. 108)

Por ejemplo, añado yo, cuando se inicia una relación con un niño que presenta alguna diferencia profunda, como puede ser alguna de las que se incluyen dentro del llamado espectro autista; o también, podemos pensar en otras situaciones tales como, en el ámbito de las instituciones de “menores”, la llegada a un centro de acogida de un menor acompañado por la policía después de una situación traumática, familiar o social: ¿Acaso no se requiere en estas circunstancias por parte del profesional –educador o maestro o psicólogo– de una presencia intensa y entregada para poder entrar en relación y que tal relación fructifique?

Y sigue diciendo Marta:

También, para mí como educadora, es fundamental la presencia, el estar y que los otros y otras estén. Lo sé, porque cuando no están me siento extraña y no sé exactamente para quién preparo una clase, con quien me encontraré, quien no podrá venir el próximo día... Y aprender también de eso, aprender a no enfadarte, o a enfadarte y buscar el origen. A centrarte en los que sí han venido y buscar la forma para trabajar la presencia y la ausencia... (Carmés, 2008, p. 109)

Este juego entre presencia y ausencia que se produce en la primera relación con la madre, da lugar a la experiencia de la relación de confianza –en la presencia– tanto como a la experiencia de que la madre no está garantizada para siempre y constantemente –en la ausencia– y esa falta de garantía que la ausencia demuestra es la posibilidad de nacimiento del deseo y de la creación, la posibilidad, también, del nacimiento del lenguaje. Marta lo lleva con este texto a sus clases al hacerse consciente de lo aprendido en esa relación del dar de mamar (Mannoni, 2000). Y sigue diciendo:

Muy ligado a este aprendizaje sobre la presencia y la ausencia en la relación, aprendí también muchas cosas sobre la *libertad*.

¿Sobre la libertad? ¿Os preguntareis quizá! ¿Cómo se puede aprender sobre la libertad estando ligada a una niña permanentemente? Pues sí, aprendí, viví algo de lo que podemos llamar *libertad en relación*. Esa de la que una filósofa italiana que se llama Diana Sartori dice:

“La libertad no consiste en liberarse de los vínculos y de las relaciones que nos ligan a los demás y a la tierra, sino que es una apertura que se da en el reconocimiento de los vínculos y de las relaciones”. (Caramés, 2008, p. 109)

Los primeros meses de vida de mi hija, fui comprendiendo que yo ya no sería yo sola nunca más. El cambio de vida más importante no es sólo en las distintas cosas que haces y antes no hacías, ni en las que antes hacías y ahora no haces; sino que dejas de vivir tu sola para vivir viviendo en relación. No puedes dejar de ser madre y creo que, quizás, tampoco de ser padre. Transforma quien eres radicalmente, porque te sientes (yo me sentía) felizmente ligada a otra persona, aunque eso de feliz y ligado pueda parecer contradictorio. Eso no quiere decir que todo sea maravilloso y que no haya noches en las que desees salir corriendo, o dimitir, o chillar, [...] pero hay algo potente en la libertad relacional, que te hace vivirla de forma aún más intensa, más grande, con más posibilidades que la del espacio individual. (Caramés, 2008, pp. 109-110)

Así pues, comparto con Diana Sartori esta idea y vivencia de libertad. Pienso que, si en las prácticas educativas la relación es algo fundamental, tenemos que dejar de pensar y vivir la libertad como algo que pasa de forma individual, así, quizá dejaremos de vivir las necesidades de otro u otra como una invasión en nuestro territorio del yo individual. (Caramés, 2008, p. 110)

Quizá si pensamos en incluir la libertad relacional en nuestra práctica de relación educativa viviremos de otra manera la relación y nuestra propia mirada sobre lo que significa ser educadora o educador social. (De Vita, 2012, p. 261)

Y aquí puedo yo introducir mi experiencia en las clases de la universidad en las que siempre proponía la clase como un espacio de trabajo cooperativo y de pensamiento en común, “pensar con el otro (la otra)” era mi lema. Por supuesto, en mis clases no se pasaba lista y, por supuesto también, había ocasiones (no era habitual, pero sí ocasional, exámenes de otras asignaturas, por ejemplo) en que a mis clases se faltaba; había algunas o muchas ausencias. Cuando se planteó un día la cuestión de la presencia y la ausencia hubo un interesante debate sobre la libertad, entendida ésta como libertad individual, en la que cada uno sabe lo que le conviene y ya es mayorcito para saber si debe asistir o no a clase. Pronto surgió la cuestión de que esto era contradictorio con lo que nos proponíamos de trabajo

cooperativo y del pensar en relación con los demás y que era necesario plantearse también la libertad de otro modo, más desde el deseo (o no) de pensar con el otro, y desde el placer (o no) de participar de ese trabajo cooperativo y no desde la perspectiva de la libertad individual. Se trata de pensar desde la necesidad y el deseo de presencia en la relación educativa junto a pensar en cuál es la idea y el sentimiento de libertad que tenemos. Ambas cosas que Caramés (2008) nos dice haberlas aprendido en su primera relación con su hija:

Poco a poco, pero día a día, con constancia y sin parar nunca, fui enseñando a mi hija que por la noche era mejor dormir, y ella me fue enseñando cual era su ritmo para mamar. Así las dos nos fuimos acoplando, ella aprendía a mamar y yo a darle el pecho. Esa vivencia me hace pensar en el *dar y dejarse dar* tan importante en la relación educativa [...] Yo tenía que aprender a intuir, a comprender cuándo me decía sin palabras que tenía hambre, ella aprender a esperar escuchando mi voz. Me daba cuenta que igual que en la relación educativa hay mucho de lo que no se habla, hay una gran parte de irse adaptando cada una a la otra, ir viendo por dónde va la relación... (p. 110)

Y comento yo: este aprendizaje de la libertad en relación y del dar y dejarse dar, no es más que el verdadero aprendizaje de *la relación de alteridad*, un aprendizaje para la vida, para la vida en común, un aprendizaje civilizador que se produce ya en esa primera relación con la madre y que, como nos muestra Caramés (2008) pensando esa experiencia suya, se convierte en un saber de la experiencia, que parte, no de presupuestos ya pensados, sino de un pensar que da la propia medida a ese saber, como vemos más claramente al seguir con sus palabras:

[...] otra de las cosas que aprendí en la experiencia de dar de mamar es la necesidad de ponerse en juego, la necesidad de que ese saber sobre la educación que vamos haciendo crecer tome forma en la práctica atravesando quien somos. Es decir, tenemos que hacer pasar por nosotros, por nuestra forma singular de ponernos en relación, nuestra propia práctica como educadoras y educadores. (p. 110)

[...] Pienso que eso es algo que hacemos de forma inevitable, de forma más o menos consciente, pero siempre lo hacemos, siempre pasa por nuestro tamiz, la cuestión quizá sea la conciencia que tenemos de que eso ocurre. (p. 111)

Es decir, la cuestión de saber transformarlo en un “saber de la experiencia”

De eso me di cuenta esos primeros años de crianza, pues por mucho que sepan las pediatras, las abuelas u otras madres con más experiencia, la madre soy yo, y criar a esa criatura consiste

en que yo me ponga en juego, que yo pueda desplegar mi particular forma de ser madre, con todo lo que yo llevo. Y eso consiste en intuir, en aprender a captar, en conocer a la otra para cuidarla, algo que tiene que hacer su madre, algo que sólo podía hacer yo (o quien hubiera estado en mi lugar en caso de no poder estar). (p. 111)

De forma similar al dar de mamar, la práctica de relación educativa no puede ser una simple técnica que aplico, ni una teoría que pongo en práctica, es necesario buscar la forma singular en que cada una y cada uno encarna su propia forma de ser educadora o educador social. Tiene que pasar a través nuestro, tiene que haber algo de original que nace de nuevo con nuestra práctica. Necesitamos aprender a mirarnos, para saber de nosotros y poner en juego el saber de la educación encarnado en quien somos. (p. 111)

He elegido estos textos de una madre, educadora social de profesión y también en aquel momento profesora de la universidad, y centrados precisamente en esa temprana relación materno-filial, para mostrar hasta qué punto –de una relación que se considera natural instintiva, ajena al mundo del saber científico y académico, que nunca o casi nunca entra en las clases de pedagogía y magisterio de las universidades– se puede sacar un saber de la experiencia, un saber encarnado en la primera relación humana que todas y todos hemos vivido.

Muchos pensaréis que los libros de psicología también hablan de esto, pero yo digo que la mayoría de ellos sólo lo hacen desde la perspectiva científica y especializada de psicólogos y lingüistas, por ejemplo, al hablarnos de cómo el niño aprende a hablar la lengua materna, o cómo se instaura en el niño la noción de objeto permanente; todo con la mirada puesta exclusivamente en el niño, en su desarrollo, como si fuera algo ajeno a la relación y, sobre todo, ajeno al lugar cultural, simbólico, que ocupan las madres en todo ello – con la excepción quizás de algunos psicoanalistas como Winnicott, Françoise Dolto, Maud Mannoni.

En los textos que aquí he citado, en cambio, encontramos un ejemplo de ese saber de la experiencia “de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida” (Mortari 2002, p. 155); vemos ahí, que en ese pensar lo vivido pueden encontrarse saberes para la educación tales como: *la importancia de la presencia o del “estar ahí”, y la capacidad de abrirse a pensar la ausencia*; o ese modo distinto de concebir la libertad, es decir, la libertad en relación o libertad femenina (como la han llamado las filósofas italianas del pensamiento de la diferencia sexual); o también, el *dar y dejarse dar* o la *necesaria singularidad de cada relación educativa*, una singularidad que precisamente por este ponerse en juego y ese pensar lo vivido da lugar en cada ocasión a algo original, en su doble sentido de nacimiento, origen, y de excepcional, nuevo.

En busca del saber de la experiencia: la colaboración

Como veis me gusta destacar la importancia de acoger el saber de la experiencia en la educación pero, sobre todo, el saber de la experiencia femenina, porque, soy mujer sí, y porque ha sido olvidado en los medios académicos hasta el punto de que las propias maestras lo han ido dejando de lado.

Recuerdo a este propósito, unas reflexiones que surgieron en mis clases de psicopedagogía en la asignatura de “Educación especial e inclusión educativa” y que anoté en uno de mis diarios³ que a modo de cartas les escribía a mis alumnas (alumnos tenía muy pocos en esas clases); decía yo allí:

Hace ya unos días que ronda por la clase algo más sobre el sentido de lo que las mujeres traemos a la educación. A partir de la reflexión de una compañera sobre la idea tan común de que para ser maestras de educación infantil y quizá también de Educación Especial cuando se trata de niños y niñas con graves discapacidades, basta con el saber femenino y no es necesario asistir a la Universidad para hacerlo bien, considerabais que esa idea menospreciaba a las maestras de educación infantil y de educación especial. Al preguntarnos por qué pensábamos que se estaba menospreciando la tarea de las maestras en lugar de pensar que lo que hacía también esa idea era poner en el centro de la educación infantil el saber femenino, como algo de “más”, empezamos, quizás, a pensar de otro modo la cuestión.

Pensar de otro modo la cuestión no es cosa fácil. Pensar de otro modo algo sobre lo que tenemos una “posición tomada”, una “opinión” que ha fundamentado y nos ha acompañado en nuestra manera de ver el mundo y de mirarnos a nosotras mismas no es nada que pase suavemente como deslizándose sobre una balsa de aceite. Pensar de otro modo siempre conmueve, trastorna, desequilibra porque hay algo que se desplaza o se rompe dentro de nosotras, dentro de cada una o de cada uno. Diría, recordando a María Zambrano, que algo muere dentro de cada una para hacer posible seguir naciendo.

En clases anteriores os decía que en la feminización de la educación reglada se puede producir un cambio simbólico (de nosotras depende) que tiene que ver con el reconocimiento de que lo que las mujeres traemos al mundo es un saber educativo, socializador, un saber nacido de y conformado por el orden simbólico de la madre. Esta mirada hacia el “más” que las mujeres traen al mundo, en la educación por ejemplo (pero no sólo) nos saca de la banalidad que interpreta la dedicación de las mujeres a la educación como una convencional permanencia en los llamados “roles tradicionales femeninos” considerados además desde lo negativo, como suele hacer alguna sociología.

3 *Estas reflexiones luego pasaron a formar parte de un texto *El otro y (la otra, lo otro)* (Pérez de Lara, 2012, p.186).*

Si pensamos que la primera relación humana con el otro, es para todos, niños y niñas, la relación con la madre, con una mujer, tendremos que aceptar que esta relación materno filial es fundamental para la humanidad, fundamental para cada criatura humana que las mujeres traemos al mundo.

¡Cuánto no habrán debatido los científicos (y algunas científicas) sobre la importancia de esta primera relación!

Pero...la ciencia, que parte de una observación que se autodenomina objetiva, abstrae de la experiencia, siempre subjetivamente, unos datos, unas conductas, unos conceptos, con los cuales elabora sus teorías, que luego es necesario aplicar a las mismas situaciones de las que han sido extraídas olvidando que cada situación, cada experiencia trae algo nuevo y distinto. Cuando la experiencia a la que se aplican no coincide con los datos, conceptos y teorías científicas se dice que es la experiencia la que se equivoca. Así es como algunas mujeres (madres de hijos o hijas con alguna discapacidad, maestras de alumnos y alumnas que fracasan...) se convierten en culpables, ignorantes o desinformadas, mientras otras mujeres nos vamos convirtiendo, con los estudios, en profesionales capacitadas para juzgarlas, formarlas o informarlas, estableciendo entre unas y otras mujeres una jerarquización y unas relaciones competitivas más allá de las cuales se hace difícil ir.

Por otra parte, el esfuerzo y los sufrimientos que han supuesto para muchas mujeres los caminos que nos han llevado a la obtención de un título y a la profesionalización a veces hace difícil y doloroso el darnos cuenta del cambio simbólico que debemos hacer para ir más allá de esta jerarquización y de esta competitividad. (Pérez de Lara, 2012, p. 186)

Y de ir más allá de esa jerarquización de las y los profesionales sobre las madres y padres, por ejemplo, es de lo que quiero hablarles ahora; quiero decir que voy a hablarles de la necesidad y la riqueza de la colaboración entre profesionales, maestros, maestras, personal de apoyo y familiares. *Colaboración "con" o "entre" en lugar del asesoramiento "a" y en lugar de la intervención "sobre".*

La colaboración supone para mí el trabajar con el otro, en lugar de trabajar sobre el otro y el sentido de este "con" sitúa la relación educativa en un lugar que da centralidad al otro, la otra, como sujeto.

He dicho en otras ocasiones que:

Para mí, la consideración de sujeto supone que uno o una ocupa un lugar en el mundo que tiene y da sentido para sí y para los demás. Todos llegamos al mundo desde y por el deseo de otros, el sentido de nuestro estar en el mundo viene, pues, mediado por ese deseo y es vivido como tal por el

diálogo que se establece entre esos sujetos otros y yo misma, entre yo misma y el mundo y entre mí y yo misma, en el mundo entre los demás.

Son varios tipos de diálogo según el lugar que una o uno ocupa en ellos, desde el no tener lugar (la exclusión) pasando por el tener sólo el lugar de objeto (tema, instrumento, súbdito) hasta el lugar en que se llega a ser sujeto, pero todos partimos de un lugar del ser (o del estar siendo, como le gusta decir al amigo Carlos Skliar) en el que todavía no se es "Sujeto".

Me sirve para pensarlo así mi experiencia en educación especial y mi experiencia de ser mujer, porque en ambas experiencias se hace evidente que no siempre el "otro" ocupa ese lugar de sujeto en el nosotros. Así en la ciencia del sujeto "uno y simple" el otro que son las mujeres no ocupamos ese lugar; en la escuela del alumno homogéneo -también uno y simple- el otro que son las niñas y los alumnos de la educación especial tampoco lo ocupan. Sin embargo, acaso algo está cambiando en la ciencia y algo está cambiando en la escuela... acaso, de eso se trataría también en cualquier propósito de investigación.

En mi opinión, el único lugar de la relación en la que se hace posible la formación del sujeto y en el que este ser sujeto se mantiene vivo es:

El lugar de aquel o aquella con quien se habla, porque le hablamos, nos habla y entre una y otra palabra media la escucha: el lugar del sujeto, que supone un diálogo fundamentado en el deseo de relación sin una finalidad u objetivo concretos, un diálogo fundamentado en la escucha del otro desde el vacío que permite la verdadera palabra del otro, la nacida de su deseo y no de nuestra intención. Pienso que sólo desde este tipo de relación se hace posible la relación educativa, por ejemplo, mediada por el saber o mejor dicho, mediada por el deseo de saber que debe anidar en quienes habitan en la escuela, maestras o maestros y alumnas y alumnos:(la mirada de y a las relaciones humanas, la de la educación?). (Hernández, 2010, p. 15)

Decía pues, que considero la colaboración, el pensar con el otro, la otra, en resumen, con los demás, el compartir proyectos uniendo la experiencia de unos y otras, otras y unos, como el tipo de relación que siempre considera al otro como sujeto protagonista, o dicho de otro modo, el protagonismo está en ambos lados de la relación, una relación, en definitiva, que nunca es excluyente.

Superamos, con ello, la más que habitual delegación de los familiares en los profesionales y la frecuente relación de poder de éstos sobre aquéllos, una relación de poder que les viene dada por el saber técnico o especializado que se les supone; un saber que, como decía, ignora la singularidad de la experiencia y favorece las actitudes de dimisión y delegación, cuando no los sentimientos de ineptitud y de culpa de las madres, principalmente, pero también de los padres y demás familiares en muchas ocasiones.

Una experiencia de colaboración de profesionales, maestras/os con familiares y allegados de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista

Me parece oportuno traer aquí algo del saber de la experiencia que nació en unas sesiones de colaboración entre profesionales y familiares de niños y niñas afectados de T.E.A (Trastornos del espectro autista) que organizó la Dra. Isabel Paula en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se trata de unas reuniones en las que volvemos a encontrar, sobre todo, palabras y saber de madres (como es habitual había muchas más madres y maestras –incluso había alguna abuela, tía o vecina–) que padres y profesionales; por ejemplo, profesionales de la medicina –que no había ninguno– y de la psicología, que sólo había una mujer entre las organizadoras cuando, en realidad, se habían enviado invitaciones a todos los y las profesionales dentro del campo).

De aquellas sesiones, realizábamos unas reflexiones escritas a modo de resúmenes que nos recordaran todo el saber que en ellas se iba produciendo. Transcribo algo de las primeras sesiones en las que cada cual, según su deseo y sin orden de palabra ni obligación ninguna, relataba su experiencia y la convertíamos en puntos de luz, es decir, de saber, nacidos de ella. Elijo algunos párrafos que me parecen importantes, tal como estaban redactados en aquellos resúmenes en donde veréis que me refiero a las presentes a veces incluso con el nombre:

Sobre aceptar la deficiencia y aceptar al niño o niña

Algunas de vuestras experiencias nos hablaron también de los distintos modos de “aceptación”: Alguien habló de aceptar la deficiencia y alguien de aceptar al niño o niña. Creo que esta diferencia es importante. Lo que todo niño o niña necesita es ser aceptado en lo que es, incluso ser aceptado como especial, diferente, con tranquilidad y ayudándole a comunicarse, a comprender las cosas por todos los medios, pero sin presionarle, aún a sabiendas de que quizás nosotros no le llegaremos a comprender nunca del todo a él (como nos decía Loli). Sin embargo, a veces los profesionales mismos hablamos de la necesidad de aceptar la deficiencia del niño, cosa que yo siento, ahora, como poco acertada pues no aceptar la deficiencia, decíais, va acompañado, en muchas ocasiones, del deseo de las personas que les aman de que el niño o la niña vayan superándose, vayan consiguiendo cada día más cosas; a veces, en cambio, la aceptación de la deficiencia puede quedarse en resignación, en un dimitir ante el esfuerzo que supone la relación con ese niño o niña que no comprendemos. Aceptar al niño o niña como es y no dimitir de una relación esperanzada con él, confiando en sus capacidades y tratando de desvelarlas, de ponerlas en marcha, como pudimos ver que muchas de vosotras hacíais, y al tiempo aceptar que su diferencia –como toda diferencia– es irreducible, que siempre habrá un misterio en el otro que le hace otro para siempre.

Saberes prácticos de vuestra experiencia

Nos hablasteis también de buenos consejos recibidos o aportados por vosotras mismas, en este sentido: tratar de tranquilizarse cuando el niño se pone muy nervioso, no presionarle, hablarle o explicarle todo lo que va a suceder cuando algo cambiará en su vida –y nos contasteis distintos modos de hacerlo en vuestra propia experiencia– buscar y descubrir lo que le gusta, como nos decía M^oCarmen, no preocuparse del rendimiento, de que hable o no, de que sepa o no, sino de que desee comunicarse, desee saber.

En estas palabras, vemos que esta madre tenía muy claro su lugar en la relación educativa, que no es igual que el lugar de la maestra, el maestro o el profesor (técnicas de comunicación, aprendizajes, rendimiento, etc.) sino que es más bien el lugar del nacimiento del deseo. Es más, nos lleva a preguntarnos por el verdadero sentido de la educación ya que, la educación puede actuar en:

dos formas diametralmente opuestas, la fundada en las apariencias y el éxito a toda costa, donde lo que cuenta es estrictamente la realidad, y otra que da margen al individuo para encontrarse y hallar el camino que le faculte para la adquisición cualitativa de relaciones humanas; en esta última caben la alegría y la fantasía. (Mannoni, 2000, p. 86)

Y sigo con párrafos de aquellos resúmenes:

Pudimos saber que hay entre vosotros, maestras, cuidadoras, que se preocupan, que ensayan, buscan, crean maneras de relacionarse con el niño o la niña para que lleguen a expresar sentimientos, para que aprendan cosas y para que se comuniquen. Maestras y veladoras que no dimiten de la relación con estos niños sino, al contrario, que desean seguir algún año más con ellos para continuar el camino iniciado y en el que ya empiezan a ver frutos.

Inventasteis, en ese camino que brevemente pudisteis exponer, maneras de hacerlo posible: Loli, la madre de Dani, nos contó cómo encontraron el modo de hacer posible el aprendizaje de la comunicación por imágenes (PEC) intercambiando no sólo por dinero, sino por formación, el trabajo que la joven estudiante hacía con su hijo. Buscar relaciones de cooperación que no resulten demasiado onerosas y que beneficien a las dos partes, es una idea estupenda, porque es verdad eso que dijisteis de que aprendíais también de la relación con esos niños y niñas y del mismo modo podemos decir que las y los profesionales aprendemos mucho sobre su modo diferente de ser y de estar en el mundo y cambiamos nuestras maneras de enseñar, por ejemplo, los familiares aprendéis o recuperáis cosas que son valiosísimas para la vida de todos y que quizás nuestra sociedad ha olvidado y las traéis aquí para que las compartamos en un intercambio real, de una riqueza que no es de dinero.

La pregunta sobre la mejor escuela

Aprendimos también de vuestros relatos que hay niños a quienes les va muy bien en la escuela ordinaria, niños que se sienten mejor en la escuela especial, que hay escuelas privadas muy caras que no desean tener a esos niños y niñas como alumnos y los tienen porque les obliga la ley pero sólo los tienen ahí, es decir, dimiten de la relación educativa que es su responsabilidad; también supimos que hay escuelas públicas en las que la integración, en cambio, es real y positiva para todos [...] no hay una opción mejor que otra en general sino que en cada situación particular, en cada niño y maestra en singular debemos buscarlo y cuando lo encontramos apoyarnos y apoyar esa circunstancia. Con sólo que hubiera un caso en que esto se hiciera realidad ya nos indicaría que es posible y aquí, el día pasado, aparecieron más de una maestra, más de una escuela, más de una madre, que lo están haciendo posible, y, sobre todo, que ya saben que no están solas.

Y viene al caso aquí una reflexión de Luisa Muraro, maestra filósofa del grupo Diótima que nos dice: En este mundo todavía hay mucho por investigar, por inventar, por innovar, pero hoy finalmente hemos comprendido que no se conseguirá verdaderamente nada y que todo podría incluso empeorar, si no hemos aprendido a reconocer, respetar y custodiar aquello de bueno que ya existe, ya se nos ofrece, como un regalo cotidiano del cielo y de la tierra. (De Vita, 2012, p. 44)

En los resúmenes de aquellas sesiones se puede ver, pues, que allí se elaboraba pensamiento nacido de la experiencia y se llegaban a plantear cosas tan importantes como *la diferencia entre aceptar la deficiencia o aceptar al niño en su ser diferente, o conocer la realidad institucional* respecto de los niños con TEA, a partir de las diversas experiencias de escolarización, o *pensar y ser conscientes de lo irreducible de la diferencia*, haciendo de ello pensamiento. En muchos casos un pensamiento, un saber que encontramos también en la filosofía, sí, pero en este caso se trata de un pensamiento arraigado en lo vivido y cuyo sentido nos alcanza a todos, pues como dice Diana Sartori (2002).

El pensamiento consigue nacer de la experiencia cuando se entra en relación y en esa relación de escuchar la experiencia de los demás y sentirse escuchada, como dice María Zambrano (1989) vamos descubriendo “sin que el otro nos diga nada el grado de verdad y sobre todo el grado de convicción de lo que decimos. El que sabe escuchar hace de conciencia del otro y así, sobreviene a veces el silencio: el silencio del que habla con su conciencia o ante ella”. (p. 106)

Y sí, había ratos de un silencio pausado, pensante, conmovido, pues allí quienes estábamos deseábamos intensamente compartir la experiencia y buscar en común el saber que de ella podía nacer. En este sentido, hubo momentos de emoción en los que la verdad del otro hacía brotar pensamientos sobre la propia intimidad que conmovían y ponían en cuestión todas las seguridades que el saber

científico nos pudiera haber dado. Uno de tales momentos fue precisamente el escuchar las palabras de un padre que decía sentir a menudo –aunque la razón le decía lo contrario– que aquel niño, su hijo, no podía ser hijo suyo, sentir intensamente que seguramente no lo era, porque en su familia todos eran “normales”. Un sentimiento que, podemos intuir, tenía sus consecuencias en la relación de pareja. Él no quería sentirlo y nunca lo había confesado, hasta que pudo relatarlo como parte de su experiencia. Y por eso, allí pensamos también sobre el dolor y sobre la diferencia de ser padre. Así, lo escribía yo en el resumen de aquella sesión:

Y de los padres ¿qué decir? Los padres tienen una relación distinta con sus hijos, no menos importante sino distinta. El padre no ha traído al hijo al mundo, no lo ha albergado en su seno, lo recibe de su mujer y se relaciona con él o con ella de otro modo.

Un filósofo francés (Lévinas y Duque 1993) dice de la paternidad:

La paternidad es la relación con un extraño que, sin dejar de ser ajeno, es yo; relación del yo con un yo-mismo que sin embargo me es extraño. En efecto, el hijo no es simplemente obra mía, como un poema o un objeto fabricado; tampoco es una propiedad. Ni las categorías del tener ni las del poder son capaces de indicar la relación con el hijo. Ni la noción de causa ni la de propiedad permiten captar el hecho de la fecundidad. A mi hijo no lo tengo sino que, en cierto modo, lo soy. (p. 135)

No es obra mía, pero en cierto modo soy él. Si este sentimiento manifestado por un hombre es así para los padres ¿qué podemos pensar que sucede cuando a un padre le dicen que su hijo es un autista, un disminuido, un retrasado...? No puedo más que recordar las palabras –escribía yo en aquel resumen- que el pasado miércoles aparecieron aquí:

“Si es genético ¿de dónde ha salido esa criatura? Yo soy inteligente” Y recordarlas con el significado del profundo dolor que sentía ese padre si tenía que aceptar el diagnóstico de autismo en un hijo suyo y, por qué no, recordando también algunas miradas enfadadas de madres allí presentes.

Pero el dolor ha de ir encontrando espacio en el alma de padres y madres, ha de encontrar un lugar en el que se apacigüe y pueda transformarse en otra cosa, en un nuevo deseo en relación con ese hijo, que puede parecerme menos mío pero que me necesita. Esa necesidad de padre y madre que el hijo o la hija tienen, si la escuchamos pensando que también el niño o la niña sufren sin saber expresarlo, nos devolverá, como decíais, a ese hijo aparentemente perdido. Escuchar en nuestro corazón que él o ella nos está pidiendo algo que sólo nosotros podemos darle, puede devolvernos, como vosotras le decíais a aquel padre, el deseo de ser mejores padres, mejores madres para nuestros hijos.

En cambio, si sólo escuchamos lo extraño que hay en ellos, eso diferente diagnosticado que nos aleja de ellos, entonces nuestro dolor anula la escucha de aquel sufrimiento que también ellos sienten aunque lo expresen torpemente. Entonces el nuestro es un dolor egoísta, eran vuestras palabras.

Conseguir hacerle un espacio al dolor sin que nos invada puede hacerse, como decía Marga, en relación a esa otra persona que sufre –el padre o la madre–, el otro de la pareja. Pero, a veces resulta difícil expresarlo porque, como muy bien le decíais a ella el otro día, una teme aumentar el dolor del otro con sus palabras. Pero, es necesario expresar con confianza eso que sentimos para buscar en el otro –quizás un amigo o amiga, un profesional que sepa escuchar– un lugar a nuestro sufrimiento que necesita ser acogido como tal y no con juicios de valor, para que pueda quedar así en nosotros un poco de espacio a los sentimientos de los demás.

A veces, sucede que queremos evitar el dolor a nuestros hijos e hijas y eso no nos ayuda a relacionarnos con ellos porque eliminamos su parte en la relación, nos hace pretender ocupar su lugar para que no sufran, decía Loli, y entonces no les permitimos que vivan su dolor como propio y delimitado, sino como desmesurado y que afecta a los demás, y así es como se puede hacer nacer el sentimiento de culpa en el hijo o la hija.

También puede ser que para evitarles el dolor queramos satisfacer sólo su necesidad compulsiva, decíais y poníais el ejemplo (le gustan los camiones, todos se los regalan,) entonces atendemos a su fijación no a lo que podría hacerle ir más allá. “Cuando el otro sea más importante que el objeto ya lo abandonará” dijo alguien, ¿Qué significa? Que el objeto sustituía algo más importante, le daba la seguridad que no sabía encontrar ni buscar en la relación con los demás.

Cuantas cosas a pensar, pensadas y por pensar, pueden nacer de la experiencia de colaboración entre familiares y profesionales y cuanto saber puede nacer de ello. Un saber que no se olvida porque forma parte de lo vivido, es saber vivido, saber vital. Y todo lo que surgió en aquella experiencia de colaboración entre familiares y profesionales nos lleva a reconocer lo que dice María Zambrano (1989) acerca del saber:

El saber, el saber propio de las cosas de la vida, es fruto de largos padecimientos, de larga observación, que un día se resume en un instante de lúcida visión que encuentra a veces su adecuada fórmula. (...) Puede brotar también, y debería no dejar de brotar nunca, de la alegría y la felicidad. Y se dice esto porque extrañamente se deja pasar la alegría, la felicidad, el instante de dicha y de revelación de la belleza sin extraer de ellos la debida experiencia; ese grano de saber que fecundaría toda una vida. (p. 108)

Pensar la experiencia con los demás, en colaboración entre unos y otras, otras y unos, puede ayudar, ayudarnos, a encontrar esos instantes de lúcida visión y, ¿por qué no? aprender a hacerlo también desde la alegría.

Pensar la experiencia en colaboración con los demás, sin jerarquías, sin juicios sobre el otro, puede llevarnos también a pensar eso de la exclusión o inclusión social, desde una perspectiva nueva, diferente, porque tenga en cuenta la palabra de aquellos a los que se les supone objeto de esa preocupación, es decir, tendrá en cuenta su palabra, su voz y no la que deseamos oír: “[escuchar al otro, la otra, los otros,] desde el vacío que permite la verdadera palabra del otro, la nacida de su deseo y no de nuestra intención” (Hernández, 2010, p. 15).

Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Caramés, M. (2008). La trena de llibertat, temps i amor enfilant les preguntes per la relació educativa. *DUODA: Estudis de la Diferència Sexual*, (35), 99-117.
- De Vita, A. (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- Hernández, F. (2010). Narrativas em torno a las experiències de subjetividade em la escuela primaria. En *Aprender a ser em la escuela primaria* (pp. 9-26). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Lévinas, E., & Duque, F. (1993). *El tiempo y el otro*, Barcelona: Paidós-ICE/UAB.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Editorial horas y horas.
- Mortari, L. (2002). Pensar haciendo. En *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Icària
- Mannoni, M. (2000). Un lenguaje sin palabras. En: *Ellas no saben lo que dicen*. Madrid: Alianza editorial.
- Pérez de Lara, N. (2012). El Otro (y la otra; lo otro). En A. Mañeru y A.M. Piussi (Coord.), *Educación, nombre común femenino* (184-203). España: Octaedro Editorial.
- Pérez de Lara, N. (2013). *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber*. Colombia: Babel Libros.
- Sartori, D. (2002). TEMA MONOGRÀFIC: Diàlegs amb la mare. Un vinculo sin legado. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, (22), 57-74.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M., (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Editorial Ágora.

REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN

Una postura crítica frente al análisis de la discapacidad y la normalidad

ISBN 978-607-97784-7-7

DOI 10.29410/QTP.18.03

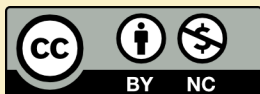
Esta publicación digital se terminó de producir en marzo de 2018.

Su diseño y edición estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

<http://www.qartuppi.com>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN

Una postura crítica frente al análisis
de la discapacidad y la normalidad

nos muestra a partir de la experiencia e investigación de sus autores, cómo podemos llegar a comprender lo educativo desde una mirada que tenga en consideración al otro como ser completo, al romper con la desmembración de los cuerpos y mentes de nuestros alumnos y de recuperarnos, o quizás reinventarnos, pensándonos críticos en nuestras vidas, en nuestros espacios educativos. Se trata de dar cuenta, en este otro trayecto, de una educación inclusiva fuera de las modas tan al uso, se trata, también, de reflexionar sobre conceptos clave, para asumir una nueva concepción de la educación y de la educación inclusiva. Reflexión, también, que pasa por uno mismo, el sí mismo, de lo que fuimos y de lo que somos.

ISBN 978-607-97784-7-7

Qartuppi®

