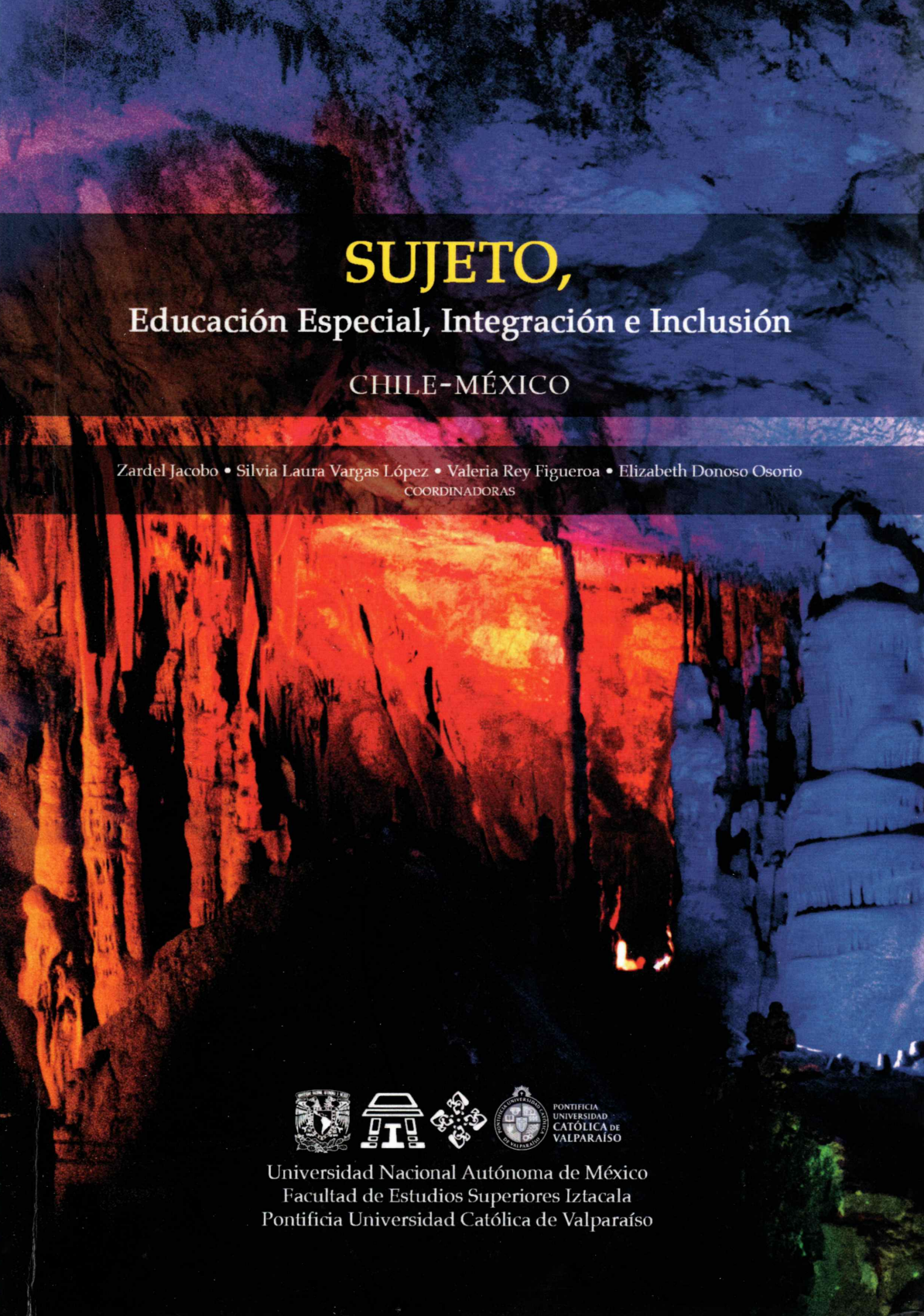
SUJETO,

Educación Especial, Integración e Inclusión

CHILE-MÉXICO

Zardel Jacobo • Silvia Laura Vargas López • Valeria Rey Figueroa • Elizabeth Donoso Osorio
COORDINADORAS



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

SUJETO,

Educación Especial, Integración e Inclusión

CHILE-MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
RECTOR

Dra. Patricia D. Dávila Aranda
DIRECTORA

Dr. Ignacio Peñalosa Castro
SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

CD Rubén Muñiz Arzate
SECRETARIO DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES

Dr. Raymundo Montoya Ayala
SECRETARIO DE PLANEACIÓN Y CUERPOS COLEGIADOS

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

MC José Jaime Ávila Valdivieso
COORDINADOR EDITORIAL

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

SUJETO,
Educación Especial, Integración e Inclusión
CHILE-MÉXICO

Zardel Jacobo
Silvia Laura Vargas López
Valeria Rey Figueroa
Elizabeth Donoso Osorio

COORDINADORAS

FESI, UNAM
2018

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas
Nombres: Jacobo, Zardel, editor. | Vargas López, Silvia Laura, editor. | Rey Figueroa, Valeria, editor. | Donoso Osorio, Elizabeth, editor.
Título: Sujeto, Educación Especial, Integración e Inclusión. Chile-México / Zardel Jacobo, Silvia Laura Vargas López, Valeria Rey Figueroa, Elizabeth Donoso Osorio, coordinadoras.
Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2018.
Temas: Políticas públicas y gestión -- Latinoamérica. | Gestión y *curriculum* –Niveles educativos y enseñanzas -- Ciudad de México. | Colectivos sociales y prácticas inclusivas | Educación superior –Procesos formativos inclusivos. | Subjetividades –Formas de expresión y procesos identitarios

Sujeto, Educación Especial, Integración e Inclusión
CHILE-MÉXICO

Primera edición: octubre de 2018

D.R. © 2018 **Universidad Nacional Autónoma de México**
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510,
Ciudad de México, México.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Avenida de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala,
Tlalnepantla de Baz, CP 54090,
Estado de México, México.
www.iztacala.unam.mx

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

APOYO TÉCNICO
Mtra. Silvia Laura Vargas López
CORRECCIÓN DE ESTILO, MAQUETACIÓN
Y FORMACIÓN EDITORIAL

DG Elihú Gamboa Mijangos
DISEÑO DE PORTADA Y PRELIMINARES

María Jacobo Orta
FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Impreso y hecho en México

DICTAMINADORES

Martha Huerta Cruz

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Tlaxcala. Profesora-Investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y de la Universidad Iberoamericana (UIA), campus Puebla. Responsable de procesos de evaluación para certificación y acreditación de Instituciones de Educación Media Superior. Autora de diversos artículos con la temática de inclusión educativa con personas con trastornos de aprendizaje. Dictaminadora en congresos del COMIE y de la UIA. Su línea de investigación incluye: Procesos de aprendizaje y evaluación desde la óptica constructivista.

Leonor Segura Malpica

Licenciada en Psicología y maestra en Psicología Clínica, ambas por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAEM. Supervisora del Departamento de Educación Especial del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. Autora de capítulos de libro y diversos artículos en revistas especializadas. Su línea de investigación incluye: Psicología, Educación, Educación especial, desde la perspectiva del Psicoanálisis y la Psicología genética.

CONFERENCISTAS MAGISTRALES[1]

Beatriz Miranda
Boris Fridman
Carlos Skliar
Ricardo Becerra
Silvia Laura Vargas López
Zardel Jacobo Cúpich

ÍNDICE DE AUTORES

Alma Janeth Moreno Aguirre
Angélica Corrales Huenul
Betsy Aricel Rivera Arguello
Carlos González Morales
Catherine Muñoz Urrutia
Claudia Patricia Duque Giraldo
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Débora Felício Faria
Dominique Manghi H
Eduardo Jaimes Velázquez
Emma Verónica Santana Valencia
Estrella Zaragoza García
Fabiola Otárola C
Fanny Elizabeth Corral Carteño
Fernanda Ramirez Montecinos
Gabriela A. Toledo
Gabriela López-Aymes
Gabriela Villafañe Hormazábal
Genigleide Santos da Hora
Geraldin Ibeth Dávila Oliveros
Gerardo Godoy Echiburú
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Irene Cabrera Ramírez
Jorge Aldo Rocha Cañas
José Guadalupe Maya Muñoz
José Leon Crochík
Karina Espinosa
Katia Sandoval Rodríguez
Lady Meléndez Rodríguez
Laura Flores Espinosa
Laura Padilla Castro
Libia Vélez Latorre
Lorena Godoy Peña
Lucrecia Mondragón Sosa
Ma. Angélica Valladares
Marcela Betancourt
Márcia da Silva Freitas
María Angélica Yazzo Zambrano
Maria da Piedade Resende da Costa
María Teresa Hidalgo Neira
Mariela Norambuena
Martha Itzel Navarro Marbán
Miguel Angel Garcia Bordas
Mildred Fuentes Miranda
Mónica Leticia Campos Bedolla
Nerina Gómez
Paula Andrea Martínez Chacón
Regina Finck Schambeck
René A. Valdés Morales
Rodrigo Nuno Peiró Correia
Rosita Edler Carvalho
Sara María Leaño Barón
Silvia Laura Vargas López
Stalin Santos Murga
Sueli Fernandes da Silva Rached
Tânia Coelho de Souza
Teresa Eugenia Brito Miranda
Thelma Helena Costa Chahini
Theresinha Guimarães Miranda
Vanessa Vega Córdova
Vera Regina Pereira Ferraz
Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Ximena Acuña Robertson
Zardel Jacobo

[1] Las conferencias magistrales se publicaron en el Dossier de la *Revista Novedades Educativas* N° 316, Abril 2017, con motivo del tema del X Encuentro realizado en Valparaíso, Chile los días 26, 27 y 28 de octubre de 2016

ÍNDICE

Prólogo I
Prefacio V

TEMÁTICA 1 1
POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN: RETOS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

Controversias entre lo escrito y lo vivido; educación inclusiva y la práctica áulica en el nivel educativo secundario 3
Nerina Gómez
Gabriela A. Toledo

Formação pedagógica à educação inclusiva: Paradoxos, limites e possibilidades 15
Genigleide Santos da Hora
Theresinha Guimarães Miranda

¿Diversidad, integración o pretenciosa inclusión? Borradura de la diferencia en la política de educación especial 29
María Teresa Hidalgo Neira
Lorena Godoy Peña
Fernanda Ramirez Montecinos

Acessibilidade à cultura e ao conhecimento No Instituto Benjamin Constant: Que pensam os usuários da biblioteca? 45
Vera Regina Pereira Ferraz
Débora Felício Faria

TEMÁTICA 2 55
GESTIÓN Y CURRICULUM:
NIVELES EDUCATIVOS Y ENSEÑANZAS
PARA LOS APRENDIZAJES DIVERSOS

Cuando no hay palabras, significados multimodales en narraciones de niños con discapacidad intelectual 57
Dominique Manghi
Fabiola Otárola

Transformando la escuela en una escuela inclusiva 65
José Guadalupe Maya Muñoz

La práctica pedagógica con mirada universal 79
Marcela Betancourt
Mariela Norambuena
Ma. Angélica Valladares

Las tensiones en la convivencia en el aula de la secundaria: expresión de problemas de inclusión 91
Teresa Eugenia Brito Miranda

TEMÁTICA 3 107
COLECTIVOS SOCIALES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS:
AVANCES Y RETOS

Función del estigma en la construcción de discurso crítico a la escuela 109
Catherine Muñoz Urrutia

La discapacidad, el transitar de la visión trágica a la fortaleza familiar para empoderarla 127
Emma Verónica Santana Valencia

La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad: ¿mito o realidad? 141
Estrella Zaragoza García

Resiliencia laboral de los trabajadores universitarios ante la discapacidad 157
Laura Padilla Castro
Alma Janeth Moreno Aguirre
Fanny Elizabeth Corral Carteño

Alfabetização e letramento na ótica do adulto com deficiência intelectual: sentidos e significados 173
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

La educación especial de cara a la educación inclusiva en Costa Rica 195
Lady Meléndez Rodríguez

Projeto de turma de aceleração: educação inclusiva na escola pública brasileira 209
Tânia Coelho de Souza
Márcia da Silva Freitas

Estrategias de interacción social en niños con altas capacidades 217
Martha Itzel Navarro Marbán
Gabriela López-Aymes
Eduardo Jaimes Velázquez

Paradoxos da escola para a construção de um paradigma inclusivo: reflexão a partir da teoria da subjetividade 229
Theresinha Guimarães Miranda
Miguel Angel Garcia Bordas

Equipos directivos y desarrollo de culturas inclusivas en establecimientos educacionales 241
René Valdés Morales

Ver y oír la sordoceguera: el emerger de la comunicación del sordociego prelingüístico 251
Sueli Fernandes da Silva Rached
Wanilda Maria Alves Cavalcanti

La lengua de señas chilena en el aula de la escuela especial 271
Ximena Acuña Robertson
Irene Cabrera Ramírez

TEMÁTICA 4 281
EDUCACIÓN SUPERIOR: PROCESOS FORMATIVOS INCLUSIVOS

Educación superior inclusiva: una mirada desde las prácticas inclusivas del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad de Reims y la Universidad Jaume España 283
María Angélica Yazzo Zambrano
Claudia Patricia Duque Giraldo

Inclusión de estudiantes en situacion de discapacidad en la Universidad de Concepción 297
Gabriela Villafañe Hormazábal
Angélica Corrales Huenul

Concepciones de estudiantes sobre prácticas inclusivas en la educación superior 307
Karina Espinosa
Vanessa Vega Córdova

Desarrollo de las funciones de las ejecutivas en estudiantes con TDAH en educación superior 313
Katia Sandoval Rodríguez

La educación especial y la formación de educadores especiales en Latinoamérica. Apuestas y responsabilidades para la inclusión 323
Libia Vélez Latorre

Da prática pedagógica em música à pesquisa: reflexões sobre a docência em salas inclusivas 333
Regina Finck Schambeck

Sentido de vida de los estudiantes de la Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano” 347
Stalin Santos Murga
Lucrecia Mondragón Sosa

Educação superior e inclusão social: formação profissional de pessoas com deficiência 357
Thelma Helena Costa Chahini
Maria da Piedade Resende da Costa
Rosita Edler Carvalho

TEMÁTICA 5 369
SUBJETIVIDADES: FORMAS DE EXPRESIÓN Y PROCESOS IDENTITARIOS

El autismo en la singularidad y el acontecimiento infantil 371
Betsy Aricel Rivera Arguello

Procesos de singularización en la construcción del sujeto estudiante: función del reconocimiento subjetivo 387
Catherine Muñoz Urrutia

Tejiendo subjetividades en el ambiente pedagógico complejo aula húmeda 403
Geraldin Ibeth Dávila Oliveros
Sara María Leaño Barón
Paula Andrea Martínez Chacón

Representación y valoración del discurso de madres de personas con espectro autista: identidades y resistencia 413
Gerardo Godoy Echiburú

Teatralidad del cuerpo 421
Jorge Aldo Rocha Cañas

Discriminación e inclusión en la escuela: un estudio brasileño 435
José Leon Crochík
Rodrigo Nuno Peiró Correia

Expectativas docentes: un elemento fundamental para la inclusión educativa 447
Laura Flores Espinosa

Formación del cuerpo docente: necesidad de epistemología de las diferencias en educación 459
Mildred Fuentes Miranda
Carlos González Morales
Lorena Godoy Peña

¿A quién o a qué alude la pregunta por el sujeto de la discapacidad? 479
Mónica Leticia Campos Bedolla

Hacia una nueva comprensión de la sordera 493
Silvia Laura Vargas López
Zardel Jacobo

PRÓLOGO

"la amorosidad se revele contra la indiferencia,
el descuido, la pasividad, el olvido y el abandono
en relación al otro convirtiéndose en un lugar
para aprender a convivir juntos desde las diferencias"
(Skliar, 2008)

El presente libro contiene algunos de los trabajos y resultados de las principales investigaciones realizadas en el contexto del IX Encuentro Internacional de Investigadores en Educación Inclusiva, realizado el año 2016 en la ciudad de Valparaíso, Chile. La Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE) promueve encuentros académicos latinoamericanos cada dos años, organizados de manera conjunta con el país que oficia como anfitrión.

En esta oportunidad, como resultado de una serie de conversaciones y propuestas de los integrantes y directivos de la RIIE, se acuerda que este IX encuentro se lleve a cabo en Chile, lo que representa una oportunidad y desafío para nosotros de potenciar la producción de saberes, reflexión conjunta de problemáticas diversas relacionadas con procesos inclusivos y el establecimiento de nuevos lazos que fortalezcan el trabajo en redes. En nuestro país, un conjunto de Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile constituimos la Red de Instituciones formadoras de Profesores de Educación Diferencial o Especial (IFPEE), formada por las siguientes instituciones de Educación Superior: Universidad de la Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Universidad de Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco y Universidad de los Lagos. En esta oportunidad la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es elegida como representante de la RED IFPEE, para liderar y ser sede de este encuentro.

En este escenario cargado de preguntas, inquietudes e ideas, surgen las temáticas ejes que darán nombre a este encuentro: **"Diferencia, Con-vivir, Incluir",** donde el sentido de lo humano cobra relevancia y el territorio se convierte en un lugar de encuentro, de tiempos antiguos, ventana al mundo, atractivo, multicolor, habitado por personas, experiencias y comunidades diversas. Esto fue lo que representamos de manera simbólica en los volantines y cometas, los lomajes y miradas multiculturales

plasmados en el afiche elaborado para difundir este Encuentro. En él se convocó a investigadores, colectivos y participantes a compartir, debatir y plantear los retos de una mirada inclusiva frente a la diversidad, a través de las experiencias de investigación y problematización, así como los avances en las prácticas educativas y propuestas culturales alternativas en Latinoamérica.

Como fruto de este trabajo, se crea un comité científico que tuvo la labor de seleccionar las propuestas que aporten y contribuyan de manera significativa a avanzar hacia la inclusión, los cuales se adscriben a las cinco temáticas propuestas:

- La primera de ellas destinada a los trabajos e investigaciones en el marco de las Políticas Públicas y Gestión en términos de los retos a la Educación Inclusiva en Latinoamérica, en un enfoque de derecho y reconocimiento social.
- La segunda de las áreas está destinada a la gestión y currículum considerando los diferentes niveles educativos y la enseñanza para los aprendizajes diversos, en el campo del saber pedagógico y educativo sobre los desafíos de la educación en y para la diversidad.
- La tercer área temática está destinada a las prácticas inclusivas en los diversos colectivos sociales y en la familia con énfasis en los avances y retos conforme las experiencias y surgimiento de nuevas problemáticas en los países convocados.
- Una cuarta área destinada a la Educación Superior con foco en los procesos formativos inclusivos, se busca en este espacio debatir sobre el perfil del educador, su formación inicial y continua en torno a la diversidad y su incidencia en la transformación de la educación y la escuela.
- Finalmente, una quinta área aborda las subjetividades en términos de formas de expresión y procesos identitarios, donde el sentido está en recuperar la heterogeneidad en torno a las nuevas subjetividades**.**

Este IX Encuentro posibilitó abrir espacios de conversación, diálogo y reflexión conjunta en diferentes instancias, por una parte junto a nuestros conferencistas internacionales invitados de gran tradición investigativa y participación de larga data en la RIIE, como son Beatriz Miranda de Ecuador, Ricardo Becerra de Colombia, Carlos Skliar de Argentina y Boris Fridman de México, los que nos invitaron a volver la mirada hacia cada uno de nosotros, como también a mirarnos de manera verdadera junto a otros y otras, sobre todo pensando en lo común y en lo diferente de los que habitamos este territorio latino, esta acción también se vio materializada en las mesas de diálogo conformadas por los representantes internacionales de la RIIE e invitados especiales, como también en las múltiples mesas simultáneas, en las que investigadores, participantes, familias y asociaciones presentaron los hallazgos de los trabajos realizados en cada temática, donde emergieron

nuestros haceres, cuestionamientos, demandas y múltiples desafíos que nos impulsan y marcan nuestras formas de estar en la vida.

En el Encuentro se presentaron los aportes de investigaciones, estudios, trabajos y experiencias de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Perú, Venezuela y Chile; todos ellos en el marco de la diversidad y convivencia, en tanto valor y derecho en su camino hacia la inclusión, social y educativa.

Finalmente expresamos nuestro reconocimiento y el mayor de los agradecimiento a todos los participantes que inspiraron y ayudaron en la creación de este libro que es el producto de este IX Encuentro en redes en la ciudad de Valparaíso, caracterizada por su mar, cerros, gente, aire, gaviotas, movimiento, elementos que grafican lo realizado de manera conjunta, en un vuelo cuidado, propio y valido de transformar por todos los integrantes de esta bandada, que como bien dice el proverbio africano:

"Si quieres llegar rápido viaja sólo…… si quieres llegar lejos hazlo en grupo"

Valeria Rey Figueroa
Representante de la RIIE en Chile
Comité Organizador IX Encuentro Internacional
Académica Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE

Elizabeth Donoso Osorio
Comité Organizador IX Encuentro Internacional
Académica Universidad Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. PUCV

Verónica Pastén Valenzuela
Comité Organizador IX Encuentro Internacional
Académica Universidad Playa Ancha. UPLA

PREFACIO

En la hermosa ciudad de Valparaíso, nuestra anfitriona, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso alojó nuestro IX Encuentro Internacional de la RIIE intitulado, ***Diferencia, Con-vivir e Incluir.*** Valoramos de manera especial el compromiso asumido por nuestras colegas chilenas Valeria Rey de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Elizabeth Donoso profesora de esta Pontificia Universidad Católica; así también como la de los miembros representantes de la RIIE que conjuntados en un equipo de trabajo hicieron posible el IX Encuentro de la RIIE.

El título del Encuentro convoca a la ***Diversidad, Con-vivir e Incluir*** justamente porque estamos padeciendo en el mundo, en nuestra América Latina y en cada país, un presente turbulento y de injusticia. El malestar de la modernidad es una realidad cruda y palpable. La violencia sorprende con sus rostros y modalidades. Sin duda, la más agravante es la

> … violencia legitimada, explícita e implícita del Estado, de las instituciones y de los dispositivos estructurales de poder que tienen como consecuencia no sólo la distribución cada vez mayor, desorbitada y desigualdad de la concentración de riqueza, la secuela de gestación de condiciones que promueven cada vez más el incremento de grupos vulnerados ante la distribución marcadamente desigual de todos los servicios y también de la calidad de los mismos. El agravamiento social se mantienen sin que la justicia se ejerza y mitigue la inconformidad, la ira, y el enojo de la población mayoritaria[1] Malestar ante la degradación también moral que se está viviendo: trata de blanca, abuso de menores, migrantes masacrados, perseguidos y humillados, la juventud sin posibilidades reales de empleo y una ciudadanía que no puede ejercer sus derechos plenamente (Jacobo, Z. y Vargas López, S.L., 2018)

Algunas Universidades e instituciones de educación han estado dispuestas a asumir la responsabilidad social que les corresponde, aunque la tendencia es que se encuentren presionadas por los criterios empresariales que dictan los organismos internacionales. Con todo, sobreviven investigadores que nos recuerdan que la tarea de la Universidad no es sólo el acceso y transmisión del conocimiento heredado, sino que el acceso al conocimiento debe poder dar las claves de lectura de las realidades sociales y no solo como hechos, o sucesos, sino responder a ¿cómo es que están ocurriendo dichos sucesos?; ¿por qué y cómo fue? Deconstruir el conocimiento, para articularlo en la gestión y transformación de la cultura en el ejercicio de la crítica a los saberes y su renovación si las prácticas lo demandan. Ya hay muestra de ello, en Colombia por ejemplo, en el proceso de reconciliación y la paz, se han gestado nuevas

formas curriculares en posgrado que inciden en las prácticas educativas y sociales recomponiendo el tejido social maltrecho y dolido. En México, en el Colegio de México las investigaciones de Sergio Aguayo están apoyando en la revisión de los expedientes de los desaparecidos de San Andrés y San Fernando, en Tamaulipas y Coahuila respectivamente. Tenemos que mantener en pie la tarea primordial educativa: la formación para una ciudadanía con pensamiento crítico y con un conocimiento y una base ética firme y decidida a cumplir como profesional, con sus semejantes para que la sociedad asegure su permanencia y proyección de futuro interviniendo y transformando la realidad social.

De esta manera este Volumen que concentra lo mejor de las presentaciones del IX Encuentro, después de haber sido evaluadas por dos instancias, y esperamos que contribuya en esta tarea. Las personas denominadas con discapacidad conforman un grupo vulnerabilizado que es de un 10% de la población mundial; sin embargo la OMS está reconociendo un 15%. Los países de América Latina se han considerado con una población mayor con discapacidad que los países denominados desarrollados. Así por ejemplo, los datos internacionales a veces no coinciden con los nacionales. Por dar un ejemplo, en México no se reporta sino sólo el 5.1% de la población con discapacidad. Sin embargo, los estudiosos de este campo sabemos que no son datos creíbles dado que no se le ha dado el estudio específico y cuidadoso para tener una encuesta que refleje fielmente lo que se considera como discapacidad. Todos los datos apuntan que la población "con discapacidad irá e ascenso, y a ello se le añade los adultos mayores cuya tasa de mortandad ha sido elevada a más de 70 y pico de años. Así entonces la condición de vulnerabilidad es tan acuciante que el paradigma de Inclusión es el predominante a nivel internacional.

Lo que no se tiene muy presente, y amerita poner en el primer plano es la interrogación y reflexión a fondo y profundamente por el término de discapacidad y vulnerabilidad. El acento cae siempre en los individuos, las personas con determinados atributos que son los que les caracterizan como tales. Sin embargo previo a ello, se tendría que cuestionar qué tipo de condiciones de vida están ofreciendo los gobiernos y que tipo de vida están posibilitando con dichas condiciones. Resulta impostergable dejar de pensar que sean ellos los sujetos, los portadores de vulnerabilidad por sus características naturales o biológicas, entendidas como carencias, déficit o exceso. Habrá que tener siempre presente que tendríamos que distinguir la fragilidad y vulnerabilidad con que todo sujeto humano se encuentra en el mundo, por su contingencia, finitud y porque estamos siempre bajo la situación del lazo social. Estamos expuestos al tejido relacional, a la red de manos que se concreta en prestación de servicios, educativos, de salud, culturales, y que sostengan un nivel de calidad igualitario para la población en salarios que permitan una vida vivible y no precaria. Así, el discurso de que todo sujeto tiene que lograr y procurar

una buena salud, educación, empleo, etc. responsabiliza todo en el sujeto o en su familia quien tendría que proveerle, sin considerar que la existencia de dicho sujeto y su familia ha sido ya sujetada a circunstancias que le excluyen, restringen, promueven o facilitan a los ideales que toda sociedad le tiene consignado. Esto no elimina, anula o borra la participación, acción o agencia del sujeto, sin embargo sus condiciones reales de existencia le presentan o auguran ciertos derroteros. Cada vez más los estudios sociales muestran la relativa poca movilidad social de los sujetos. De esta manera afirmamos con Judith Butler que hay de precariedades a precariedades. Por ello la autora diferencia precariedad como constituyente de todo sujeto, ***precaridad*** inducida. Esta última es la que el Estado neoliberal genera por su condiciones de ganancia, acaparamiento y un auténtico poder de imponer sus intereses a costa del bienestar de la mayoría. A ello se une, un Estado que legitima y sirve a los intereses de dicha condición de privilegio y se ha eximido de la responsabilidad hacia la población. La consecuencia de este estado lamentable implica la metástasis del sistema: la corrupción e impunidad en que los países del tercer mundo legitiman al ausentarse los poderes de justicia. Es tiempo de que reflexionemos y los discursos de derechos humanos, de resiliencia, de sustentabilidad y de inclusión sean puestos en un profundo análisis para prevenirnos de apoyar de manera inconsciente e insospechada el estado de desequilibrio, desigualdad y orfandad en que se encuentra la sociedad ante un Estado que ha perdido su razón de ser de proveer las condiciones de bienestar de la población. Terminemos con el mito de que la pobreza existe por la decisión de las personas que no quieren trabajar, terminemos con el prejuicio de que una ceguera, una sordera, una característica física o funcional, una alteración del cromosoma XXI genera per se discapacidad. La discapacidad es una resultante de la exterioridad. Toda condición del cuerpo es social, se encuentra enunciado bajo significados, sentidos y valores construidos históricamente, por, entre y con los hombres. Así una tarea inminente es deconstruir justamente todos estos prejuicios tal como Arendt nos propone. Analizar cómo se produjeron y constituyeron. Cómo fue el proceso resultante de la dinámica múltiple, contradictoria y no continua en donde concurre un entramado complejo derivado de prácticas sociales y cuando cristalizan en saberes o discursos resultan una mirada, un marco de referencia que nos conduce a "mirar", "escuchar" de determinada manera. El marco de referencia se ha invisibilizado y hacemos pasar la realidad bajo la lente del registro simbólico. Así resulta una realidad construida dura de mover, y justo cuando al ver no interrogamos, se ha vuelto un prejuicio. Las cosas son como son. Como nos previene Walter Benjamin creemos que concepto y realidad son lo mismo. Y a esto tenemos que atender. Para nuestro caso, discapacidad sería un término que pareciera una realidad, y sin embargo... Ahí el reto.

Hemos apostado por una educación que no se centre en las condiciones de natura sino en el sujeto en el entramado y red de manos. Por ello las prácticas sociales son caldo de cultivo de las transformaciones, nos muestran cómo se están construyendo posibilidades de vida y de existencia insospechada. Sse están constituyendo otras miradas, lo muestran los fotógrafos ciegos, los escaladores ciegos, etc. Se ha develado la potencia de los lenguajes, de lo relacional, así por ejemplo, la Lengua de Señas (LS).

Ante las dificultades a la movilidad, o impedimento motriz, se tiene: silla de rueda, patineta, andadores eléctricos, tecnología adaptada que hace nuestro asombro. Estamos ante nuevos e inexplorados procesos simbólicos a través de otras vías. Todo parece indicar que en la vida cultural y social, se ejerce presión y movilización en pro de los derechos humanos, algunas prácticas sociales no han bajado guardia del estandarte del compromiso y ética profesional. Se tienen diversas actividades que son transformadoras e innovadoras que anuncian e iluminan otras vidas posibles de ser vividas. Subversiones del no se puede, de la discriminación, exclusión, rezago, e indiferencia a imágenes y acontecimientos que inauguran otras formas de ser en la existencia con dignidad, con convicción y sentido de pertenencia, ***convivencia*** y de lazo social en y a través de la ***diferencia***. Estas prácticas nos inducen al asombro e interrogación, al misterio de cómo se produce lo insospechado. Nos estimulan a apalabrar esos advenimientos, de dar lugar a nuevas palabras para conformar nuevas realidades. Darle el sentido perdido al lenguaje. Como diría Steiner, G. (1976, p. 15)

> … el lenguaje es el misterio que define al hombre, de que en éste su identidad y su presencia histórica se hacen explícitas de manera única. El lenguaje es el que arranca al ahombre de los códigos de señales deterministas, de lo inarticulado, de los silencios que habitan la mayor parte del ser. Si el silencio hubiera de retronar a una civilización destruida, sería un silencio doble, clamoroso y desesperado por el recuerdo de la palabra.

Así en lugar de estudiar al sujeto con discapacidad, Steiner con convoca a apalabrar la identidad y presencia histórica y única del hombre, arrancarlo de códigos deterministas como el término discapacidad invita e iluminar las dimensiones insospechadas de lo humano. Invitamos a leer en este volumen esos indicios resplandecientes, y también ubicar y reflexionar sobre la reiteración de ciertos códigos que resultan ya insípidos, buscar los cambios sustantivos, las nuevas referencias, los develamientos de misterio que están a la espera de nuestro descubrimiento.

Este año cumple la RIIE 20 años, que en términos institucionales puede ser visto como un pequeño andar, pero en términos de las personas que hemos sido el motor de esta maravillosa aventura académica ha implicado un largo camino lleno de aprendizajes, de nuevos retos, de madurez acumulada, de encuentros y desencuentros; en el camino hemos ido conociendo y coincidiendo en la mirada de la diferencia con muchos colegas, que se han convertido en amigos y en pilares fundamentales del

crecimiento de esta Red de investigadores. Cada año sumamos más, con un mayor compromiso para pensar y reflexionar sobre nuestra realidad educativa; sobre la llamada educación especial, sobre cómo repensar lo que ya está dicho, lograr propuestas contestatarias a lo ya establecido, probar nuevas formas de abordar la integración y la inclusión desde propuestas innovadoras.

El camino no se ha realizado en solitario, la RED se ha entretejido con muchas voces que coinciden y otras que cuestionan, pero que de todas se aprende, la RED ha logrado que sus hilos se fortalezcan con todos los que cada dos años participan con nosotros en los Encuentros, los que comparten sus hallazgos, sus experiencias, los que se permiten escribir sus temores, sus aciertos y hasta sus errores, es gracias a todos ellos que hemos logrado que estos 20 años de manera ininterrumpida realicemos nuestros Encuentros Internacionales bianualmente.

Las voces, las miradas y las escuchas compartidas en cada uno de los Encuentros es lo que nos ha permitido también seguir publicando nuestros volúmenes como testigos de que el quehacer científico sólo puede hacerse en colectivo; que para hacernos escuchar por una sociedad que aún no logra quitar las prácticas del *diferencialismo* en la educación, en el trabajo, en el arte y hasta en el ocio solamente lo lograremos juntos, entrelazando nuestras experiencias desde cada una de las trincheras donde nos toca vivirlas.

El IX Encuentro Internacional que realizamos de manera exitosa en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en octubre del 2016, ha seguido la tradición de aumentar la participación de ponentes y participantes en la integración y/o inclusión. Ha abierto nuevamente un potente caudal de experiencias que analizan la realidad de las prácticas inclusivas en diferentes ámbitos y a diferentes niveles en los países de Latinoamérica y España. En esa ocasión tuvimos la participación de 4 excelentes conferencistas magistrales, así como la conferencia de la RIIE, en esta ocasión en las voces de las anfitrionas chilenas Valeria Rey, Elizabeth Donoso, Verónica Pastén y en representación de la mesa directiva Zardel Jacobo. Como ya explicamos en el prólogo se contó con 5 temáticas generales en las cuales se tuvo una participación de 143 ponencias de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Perú, Venezuela. De las cuales, como ya es tradición, se presentan en este volumen impreso 38 trabajos. El deseo de que todos los trabajos presentados sean publicados se ve limitado por varios aspectos, y a partir de este año estaremos editando al mismo tiempo un volumen digital con otros de los trabajos que se presentaron en nuestro Encuentro.

El pasar de los años solamente reitera el compromiso de seguir en este camino de quehacer profesional que ha sido nuestro motivo para seguir entretejiendo todas estas voces y miradas diversas; los cambios que se van dando en educación en general, y en la educación especial en particular, representan cada día un nuevo reto a

pensar y repensar nuestro papel como investigadores, esperamos que nuestro próximo X Encuentro a realizarse en Cuernavaca, Morelos siga siendo un espacio de confrontación y construcción de lo que hemos aprendido a través de la historia propia de nuestra RED. Gracias a todos aquellos que han sido parte de este camino, en el que hemos compartido las dudas, los conocimientos, los descubrimientos, así como los saberes que se van construyendo gracias a la experiencia de cada uno de nosotros con la alteridad en los otros y con nosotros.

Blanca Estela Zardel Jacobo
Silvia Laura Vargas López

Referencias

Jacobo, Z, y Vargas, S.L. (2017, Abril) "Hacia una ética de la fraternidad", *Revista Novedades educativas*, 316.

Steiner, G. (1976) Lenguaje y Silencio; Colección Esquinas; Edit. Gedisa, Barcelona.

TEMÁTICA 1

POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN: RETOS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

CONTROVERSIAS ENTRE LO ESCRITO Y LO VIVIDO; EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA PRÁCTICA ÁULICA EN EL NIVEL EDUCATIVO SECUNDARIO

Nerina Gómez [1]
Gabriela A. Toledo[2]

Resumen

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) así como la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) declaran la igualdad de todos los hombres en cuanto a sus derechos sin distinciones de ningún tipo y el derecho de todos los niños de tener acceso a la educación. En 2008 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es ratificada por Argentina mediante Ley 26.378; es una norma universal y se constituye como tratado de derechos humanos; su objetivo es asegurar que se garanticen los derechos de todas las personas con discapacidad.

En este marco normativo, el presente trabajo pretende analizar el panorama que se observa actualmente en el ámbito de la educación secundaria con respecto a la situación cotidiana de los alumnos e instituciones en relación con estos principios fundamentales y con la normativa nacional e internacional vigente. Del mismo modo se pretende analizar las estrategias que se encuentran desplegando las instituciones educativas y docentes en torno a las trayectorias educativas de los estudiantes 'con discapacidad'.

El presente trabajo se constituye dentro del Proyecto de investigación: "Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Estrategias institucionales entre la 'Educación Común' y la 'Educación Especial'", que desarrolla la UNQ en el marco del Programa de Investigación: Discursos, prácticas e instituciones escolares" (Dir. Baquero).

Palabras clave: Educación-Inclusión-Discapacidad-Normativas.

---

[1] n.eri09@hotmail.com, Prof. De Cs. Sociales (Grado-UNQ); Maestría en Formación Docente (Posgrado en Curso-UNIPE) Becaria de Formación en Docencia e Investigación del Departamento d Cs. Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, 2015-2016 (Dir. Andrea Pérez; Co-dir. Mercedes López), "Programa de investigación: Discursos, prácticas e instituciones escolares" (Dir. Baquero).

[2] ga_toledo@hotmail.com Mgter. Informática aplicada a la Educación UNLP; Prof. UBA Dpto. Ciencias de la Educación. FFyL; Prof. UNA Área transdepartamental de Formación Docente; Prof. USAL Maestría en Dificultades de Aprendizaje. Miembro del "Programa de investigación: Discursos, prácticas e instituciones escolares" UNQ (Dir. Baquero, R).

Introducción

En correspondencia con el Proyecto de investigación: "Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Estrategias institucionales entre la 'Educación Común' y la 'Educación Especial'", que desarrolla la UNQ en el marco del Programa de Investigación: Discursos, prácticas e instituciones escolares" (Dir. Baquero), como así también con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de Diciembre de 2006, se considera que la inclusión social de las Personas con Discapacidad (en adelante, PCD) en las escuelas de educación común es una preocupación central en nuestros tiempos.

En este marco, el presente trabajo pretende compartir los resultados parciales de las indagaciones que nos encontramos realizando con el propósito principal de conocer y documentar prácticas inclusivas en el sistema educativo orientadas a la educación de jóvenes y adolescentes con discapacidad, que asisten a escuelas públicas de gestión estatal y privada, en la región educativa Nº4 de la provincia de Buenos Aires, en el nivel secundario.

Si bien el foco del trabajo de investigación, antes mencionado, se encuentra en observar las condiciones y estrategias que utilizan las instituciones escolares y sus docentes para abordar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias ´comunes´ que garantizan el derecho a la educación, en una primera etapa durante la observación del trabajo de campo y con las primeras entrevistas analizadas en profundidad, se pudo advertir que una parte significativa de los/as docentes entrevistados/as hacían referencia principalmente a los obstáculos y tensiones a las que deben hacer frente para llevar a cabo la inclusión escolar.

Por tal motivo, ampliando nuestra perspectiva, nos interesa poner en cuestión cuáles son los alcances y límites que encuentran las estrategias institucionales y pedagógicas para la inclusión de estudiante con discapacidad. Para una mayor comprensión comenzaremos por conceptualizar algunos términos y por observar la normativa referida a la educación de las personas con discapacidad que rige en Argentina, considerando las diferentes modificaciones históricas ocurridas en torno a la definición de discapacidad que dieron lugar a dicho marco legal.

Posteriormente, nos proponemos hacer referencia a las voces de quienes participan cotidianamente en las instituciones educativas, exponiendo algunas cuestiones que se ponen en juego al intentar hacer efectivo el derecho a la educación, desde una perspectiva inclusiva.

Por último realizaremos algunas reflexiones acerca de una primera lectura teórica que puede hacerse de los registros de entrevistas logradas.

La educación de las personas con discapacidad. Entre la integración escolar y la educación inclusiva

En la actualidad, tanto en el ámbito educativo como en muchos otros, suele escucharse hablar sobre inclusión e integración como si estos dos conceptos fueran sinónimos y no hubiese ninguna distinción entre ellos.

En el marco del presente trabajo nos interesa conceptualizar ambos términos, ya que resulta de sumo interés, para comprender por qué nuestra Ley de Educación (26.206) promueve una educación inclusiva.

Haciendo un breve recorrido histórico, encontramos que la definición de "persona con discapacidad" llega al presente luego de varias modificaciones en su concepción, variando de modo relacionado, el tipo de educación asignada, pensada para este colectivo. Por lo aquí expuesto, nos interesa destacar que los distintos paradigmas con los que se interpreta la discapacidad (Palacios, 2008) se corresponden con diferentes orientaciones sobre la educación de las personas con discapacidad. Inicialmente hubo desatención y marginación (modelo de prescindencia), luego se crearon centros y escuelas de educación especial que generaron aislamiento y segregación (modelo rehabilitador) y finalmente surgió el concepto de normalización e integración de las personas en el ambiente menos restrictivo posible, o lo que, con posterioridad, dio lugar al concepto de educación inclusiva (modelo social) (Muslera,2008).

La educación especial, en su momento, significó el reconocimiento de la posibilidad de educar a la PCD, la necesidad de utilizar procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, y, simultáneamente, el aislamiento de los alumnos respectos de las pautas sociales y culturales generales (Muslera, 2008). Ligada a esta propuesta pedagógica encontramos la definición de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que constituyó un constructo pedagógico enfocado en el curriculum y las dificultades de aprendizaje que podía presentar cualquier alumno, comenzando a cuestionar la mirada recortada sobre los diagnósticos médicos y/o psicológicos. Dicho concepto hace referencia a que todo alumno puede requerir en algún momento (independientemente de tener o no alguna discapacidad) ayudas que habitualmente no se encuentran contempladas en el ámbito escolar para posibilitar el aprendizaje (MEN, 1998).

De este modo, en los inicios del siglo XIX, las categorías del modelo médico fueron útiles para definir a las personas con discapacidad como individuos enfermos y/o peligrosos, necesitados de atención institucionalizada, de profesionales especialistas, con el fin de lograr su "normalización", desde una visión patologizada y patologizante guiada por este determinismo biológico, suponiendo la existencia de un orden corporal legítimo y hegemónico que defina la "normalidad". Con este sustento se configura un modelo psicopedagógico de educación, para "atender" las necesidades de los alumnos con discapacidad en el circuito diferenciado de Educación Especial. Este

modelo médico-rehabilitador pone el acento en los impedimentos, limitaciones, dificultades de los alumnos, observando a la discapacidad como un problema constitutivo del sujeto, que le imposibilita la adaptación a las actividades que se desarrollan en la escuela común, por lo que debe ser derivado a una institución terapéutico-educativa capaz de rehabilitarlo.

Alrededor de 1980, surge en Europa un movimiento de familiares y personas con discapacidad que reivindican sus derechos desde la figura de "sujetos de derecho", "sujetos políticos", "ciudadanos". Comienza a configurarse el llamado modelo social de la discapacidad, que sostiene que ésta debe ser entendida no como un déficit corporal, individual, sino en términos de una estructura social que excluye y oprime a las personas con discapacidad. (Hughes, 2002). Uno de los reclamos planteados es la educación no segregada en instituciones especializadas, sino una educación inclusiva, que tenga lugar en la escuela común.

Así, un nuevo paradigma para las PCD se sintetizó en el concepto de educación inclusiva que fue recogido por la UNESCO en la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). Entre otros puntos, este documento sostiene que "*los niños y niñas con discapacidad deben poder concurrir a las escuelas más cercanas, es decir, a aquellas a las que concurrírían si no tuvieran discapacidad"* (Muslera,2008). De este modo, se produce una ruptura con la visión que pone el acento en el "déficit" de los alumnos y se enfatizan, en cambio, los recursos educativos que la escuela requiere para responder a las necesidades de cada alumno. La Declaración de Salamanca [3] es un punto de referencia normativo destacado, que define la educación de calidad como una educación para todos/as juntos/as, y entiende a la discapacidad desde el modelo social; reconoce que el problema no está en el/la alumno/a con discapacidad sino en una sociedad que resulta discapacitante y una escuela que presenta barreras a la educación de estos niños, niñas y jóvenes.

La misma, junto con la Conferencia de Jomtiem [4] configuran marcos legales referenciales para los lineamientos de la educación inclusiva.

El término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador. Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos desde su capacidad de aprender, respetando la diversidad, considerándola una oportunidad para aprender sobre lo que nos caracteriza como humanos. Entre otros autores, Stainback y Stainback

[3] Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad), Salamanca, España, 1994.

[4] Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

(1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus docentes puedan necesitar para tener éxito. También Pearpoint y Forest (1992) describen los valores subyacentes en una escuela inclusiva: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, corresponde referirse a un nuevo constructo pedagógico, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que se adopta en el lndex for Inclusion (Ainscow y Booth, 2000) relevando el de Necesidades Educativas Especiales para referirnos a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en relación con el aprendizaje. Estas son el resultado de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las personas, las políticas, instituciones, culturas y situaciones sociales y económicas que enmarcan sus vidas. Pueden impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación dentro de ellas. Son fundamentalmente culturales, y se observan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por ausencia de apoyos, como por ejemplo, de medios y lenguajes alternativos de comunicación, recursos tecnológicos, etc.

En consecuencia, es menester mencionar que en el caso de Argentina si bien el modelo educativo actualmente vigente presenta avances con respecto a la educación de personas con discapacidad, aún se advierte una gran influencia de la perspectiva que pone el énfasis en las características de los alumnos y no en su interacción con las características de la situación educativa. La gran mayoría de los estudiantes con discapacidad continúa fuera de la educación común, y los que son integrados en las escuelas comunes no son considerados alumnos de la escuela común sino que se encuentran bajo la responsabilidad de la escuela especial (Muslera, 2008).

Sin embargo, en el terreno estrictamente normativo, con la Ley de Educación Nacional (26.206), sancionada en diciembre de 2006, se dieron pasos muy importantes en dirección a adoptar la perspectiva de la educación inclusiva. Particularmente, en el art.11, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se postula:

- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (inc. e)
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (inc.f)
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley 26.061 (inc. g)

- Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades (inc. h)
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (inc. n).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sancionada por la ONU y aprobada en la Argentina mediante la Ley 26.378 en el año 2008 –que ha adquirido recientemente jerarquía constitucional- destaca que los Estados Partes deben asegurar que: "Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (…) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva" (Art. 24. Ley 26.378).

De esta manera, la política de educación inclusiva promovida por la Ley de Educación Nacional actual, irrumpe desafiando a todo el sistema educativo tradicional, homogéneo, hegemónico y fuertemente arraigado.

Entendemos que la educación inclusiva excede el espacio áulico y supone una reconceptualización de la cultura y prácticas escolares para atender a la diversidad del alumnado. Para ello, es necesario diseñar procesos que garanticen la participación de los estudiantes en la cultura, el curriculum y la vida de la escuela, comenzando desde el interior de las aulas. La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un modo de trabajo que considere y pueda hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. A la vez, se enfatiza el sentido de pertenencia a la comunidad; los recursos y esfuerzos del personal escolar utilizados para asesorar con respecto necesidades educativas, realizar adaptaciones en la instrucción y proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En las escuelas inclusivas, que adhieren al modelo social, todo el trabajo pedagógico ocurre dentro del mismo salón de clases, lo que exige que los recursos estén en él y los docentes de apoyo realicen una lograda tarea de coordinación con el profesor tutor o maestro a cargo del grupo. Por el contrario, en el modelo de integración, los niños y jóvenes con discapacidades pasaban mucho tiempo fuera del aula realizando tareas de apoyo y aprestamiento.

Pensar y actuar desde el paradigma de la inclusión supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, el curriculum, la estrategia de enseñanza y la organización estructural. Tales cambios no sólo afectan a los niños y jóvenes etiquetados como "discapacitados", sino que van más allá de lo que tradicionalmente

ha sido considerada como educación especial; quedan también involucrados aquellos alumnos que hablan diversas lenguas, pertenecen a distintas culturas, religiones, marcos geográficos, entre otras. Implica un cambio con respecto a considerar las ayudas necesarias solamente para estudiantes con discapacidades. El interés se traslada en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Nuestro interés por conocer las condiciones y estrategias que utilizan las instituciones escolares y sus docentes para abordar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias ´comunes´ tiene estrecha relación con la normativa educativa vigente. Tal como lo hemos expuesto, la Ley de Educación Nacional N°26.206, no solo promueve la educación inclusiva, sino que además en ella se establece en el Art. 16: "La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria". Así, dicha normativa irrumpe en el sistema educativo argentino tradicional y pone en controversia, una vez más, a todos quienes lo componen. Recordemos, que la escuela secundaria fue concebida para una determinada élite, no siempre fue para todos/as; en un principio se formaban allí a los futuros dirigentes de nuestra nación. No se aceptaban a personas de los sectores más populares, menos aún podía pensarse que a ellas asistirían a educarse personas con discapacidad. En tiempos pasados, era prácticamente impensable que un/a estudiante con discapacidad lograra alcanzar el nivel secundario o el nivel superior, no porque no quisieran hacerlo o intentarlo, sino por múltiples aspectos, entre los cuales se destacan la mencionada matriz normalizadora y homogeneizante del sistema educativo, la ausencia de un marco legal que garantizara esa educación, la ausencia de experiencias y trayectorias educativas que contribuyeran a la confianza en la educabilidad y potencialidad de todos/as los/as estudiantes por el solo hecho de ser seres humanos, etc. De esta manera, en el mejor de los casos, una vez superado el nivel de educación primaria, los/as docentes solían recomendar a las familias de estos/as estudiantes que continuaran su formación en algún oficio que les garantizara tener un trabajo o ingreso económico para cuando fuera necesario mantenerse por sí solos. Esto último sigue sucediendo, pero al menos se encuentra más problematizado, tal como lo demuestra, a modo de ejemplo, el fuerte apoyo que se encuentra recibiendo, por parte de distintos sectores sociales, el estudiante Alan Rodríguez[5], quien a pesar de haber culminado sus estudios secundarios hace tres años no ha recibido aún el título correspondiente (Cerrillo, Gómez, Pérez; 2016).

Por lo cual, nos encontramos posicionados entre una normativa que actualmente promueve la educación inclusiva y obligatoria en los niveles de educación primaria y secundaria. y ciertas posturas de personas que no comulgan con ella

[5]http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/2015/05/06/httpswww-change-orgpsoledad-acunia-por-mi-discapacidad-me-niegan-mi-t%C3%ADtulosource_locationpetition_footeralgorithmcurated_trendinggrid_position1/

manteniendo la convicción que no son las escuelas de educación común las que deban pre-ocuparse por la educación de estudiantes con discapacidad.

Diseño metodológico

Se trata de un estudio de carácter exploratorio, original y necesario en el marco de la situación actual del sistema educativo argentino y las políticas de inclusión que lo organizan.

Se opta por un abordaje cualitativo, atento a las particularidades que adquieren las estrategias que despliegan las instituciones de la modalidad de Educación Especial y las del Nivel Secundario en torno a las trayectorias educativas de los estudiantes 'con discapacidad'.

El trabajo de campo se realiza en escuelas de la Región 4 de la Provincia de Buenos Aires (Varela, Berazategui y Quilmes) por ser las que se encuentran en el radio de influencia de la Universidad Nacional de Quilmes.

Como instrumentos de recolección de datos se escogieron las observaciones participativas y entrevistas en profundidad a realizar a un total de dos referentes institucionales (entre directivos, integrantes de Equipos de Orientación Escolar y docentes) y dos estudiantes.

Resultados y discusión

Durante las primeras aproximaciones en el trabajo de campo se han podido advertir diferentes estrategias al momento de abordar la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad. En las escuelas que cuentan con Equipo de Orientación Escolar, los proyectos propuestos para lograr la inclusión de los/las estudiantes se desarrollan desde allí. En las escuelas que no cuentan con este Equipo, pero se proponen responder a una metodología de trabajo inclusivo, la inclusión escolar se realiza mediante un proyecto institucional en el que participan directivos, docentes, no docentes, estudiantes y toda la comunidad educativa en general. En algunos casos, estas últimas, además de no contar con un equipo de profesionales, tampoco cuentan con la infraestructura edilicia necesaria que lo facilite. No obstante, todas estas problemáticas, no han sido un obstáculo que no hayan sido superadas por las mismas, pues dichas instituciones contaban con la convicción que las posicionaba en la superación de éstas. Además de lo expuesto, no podemos dejar de mencionar que han podido observarse otras dificultades; tanto en las escuelas que cuentan con Equipo como en las que no, aún existen prejuicios muy arraigados en los docentes titulares con respecto a la educabilidad de las personas con discapacidad, es decir, una importante barrera actitudinal. Estas concepciones se visibilizan fuertemente en las reuniones de trabajo, en las que tanto el Equipo de Orientación como los Directivos, se posicionan de manera

tal que puedan sostener los proyectos de inclusión de sus estudiantes con discapacidad, ante la negativa o reticencia mostrada por los docentes.

Otra problemática constante, son los miedos y la falta de confianza de estos docentes en poder realizar su trabajo pedagógico con estos estudiantes, por la falta de formación e información de los temas de inclusión y discapacidad. También, cabe destacar que uno de los rasgos característicos del nivel de educación secundaria es la tarea casi en solitario de cada profesor en sus horas cátedras, abocado solamente a su asignatura. Rara vez, en alguna institución se proponen proyectos que vinculen materias entre sí, o por área. Este hecho, resulta ser un obstáculo para la concreción de una propuesta inclusiva, según enuncian los docentes entrevistados, pues deriva en la falta de comunicación, acuerdos y planteos comunes a la hora de planificar actividades para los alumnos con discapacidad. Esta organización de la jornada laboral del docente de nivel secundario en la Argentina, conocida como “hora cátedra del profesor taxi”, trasladándose de una institución a otra, afecta directamente a su tarea, aún a pesar de la buena predisposición e intención de estos educadores. Resulta complejo en estas condiciones pensar en un trabajo colaborativo dentro del equipo docente, que facilite el aprendizaje de los alumnos, con y sin discapacidad.

Vinculado a este inconveniente, también refieren desconocimiento con respecto al trabajo que hayan realizado los docentes del nivel primario con aquellos que ahora son sus alumnos en el nivel secundario. Indican omisión de datos o comentarios que puedan orientarlos en su tarea pedagógica, viéndose obligados a trabajar desde el supuesto de que aquello que resulta válido para los aprendizajes de la mayoría de los estudiantes, lo es también para estos alumnos con discapacidad.

Indican además, que, frente a un grupo de alumnos que cuenta con un integrante con discapacidad, desconocen los modos en que "deben" organizar los contenidos a trabajar, las formas de presentación o evaluación de los mismos, argumentando que en su formación de grado no fueron temas por ellos estudiados. No refieren a estrategias de adaptaciones curriculares, organización de distintos soportes o ayudas explícitamente planificadas.

Un elemento destacado en la lectura general de varias entrevistas es la intencionalidad de algunos profesores en facilitar el aprendizaje de aquel alumno que han identificado con alguna dificultad. Si bien comentan estar esperando indicaciones concretas acerca del modo de trabajo que se pretende con dicho alumno, por parte de alguna “autoridad”, toman decisiones personales, y dan cuenta de estrategias de resolución del problema, desde una mirada inclusiva. Han pensado y puesto en práctica, ayudas simples, claras y concisas ante los dilemas de lo cotidiano. Propuestas como ofrecer diferentes tipos de ejemplos concretos acerca de un tema a abordar, o reiterar palabras claves del mismo, organizar la información de modo sistemático en cuadros o esquemas, elaborar guías de preguntas a responder, son ejemplos a señalar.

A modo de conclusión

Es nuestro convencimiento que todos/as los/las estudiantes -con o sin discapacidad- debieran tener la posibilidad de aprender en las escuelas comunes. Estudios de investigación previos, como los de Borsani, M. (2012), dan cuenta de los avances en los aprendizajes que muestran estudiantes con discapacidad, al relacionarse con sus pares.

No creemos que existan manuales, ni recetarios mágicos que den soluciones a cada uno de los obstáculos que se le presenten a los docentes que deban trabajar con estudiantes con discapacidad. Sostenemos que la centralidad de toda práctica educativa inclusiva es promover aprendizajes significativos en todos los niño/as y jóvenes.

Es en el ámbito educativo donde quizá se registre con mayor claridad la tensión entre lo que se dice y lo que se hace, y donde las reglas de juego informales muestran un gran peso en la realidad de muchas aulas y decisiones de política pública. Se trata, en pocas palabras, de un ámbito que goza de gran potencial para eliminar barreras, que en este caso no son solo las arquitectónicas sino, fundamentalmente, las ideológico- culturales. Son estas, precisamente, las que muchas veces impiden a las PCD el goce efectivo de sus derechos, aquellos que las reglas formales les reconocen sin dobleces (Acuña, Bulit Goñi y Repetto, 2010; Pérez, 2013; 2014; Pérez y Gallardo,2014).

Una escuela inclusiva exige profesionales comprometidos en actitudes y en la acción para el cambio, que su método de trabajo se base en la reflexión compartida y la toma de decisiones para mejorar. Es importante una formación en actitudes y en comportamiento ético, orientada en la "capacidad para comprender las necesidades personales desde el lugar de otro; confianza en sí mismo, transmitiendo seguridad con su actitud; equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar" (Hernández de la Torre, 2008).

Las actitudes, expectativas, la confianza y nivel de formación de los profesionales docentes constituyen factores clave en el desarrollo de las políticas de inclusión para los nuevos retos que se presentan. Deben asumir un modelo de sociedad inclusiva, que tiene en cuenta el respeto a las diferencias, los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, y comprender los principios de una escuela para todos (FEAPS, 2009).

Referencias

Acuña, C.; Bulit Goñi, A.; Y Repetto, F. (2010) "La discapacidad en la Argentina: conclusiones para debatir prioridades y políticas". EN: Acuña, C. Y Bulit Goñi, L. (COMPS.): Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Ainscow, y Booth. (2000). Index for Inclusion.

Borsani, María José (2012) "Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones", 1ª ed. 1ªreimp.- Buenos Aires: Paidós.

Cerrillo, B.; Gómez, N.; y Pérez, A. (2016) Saberes y experiencias: revisión de lo común y lo especial a la luz del Derecho a la Educación de todos/as. En RCT "Desigualdad Educativas en la Educación Secundaria Post-Ley de Educación Nacional. Buenos Aires.

FEAPS - Confederación Española De Organizaciones En Favor De Las Personas Con Discapacidad Intelectual (2009), "La educación que queremos", Madrid, IPACSA.

Hernández De La Torre, E (2008) "El diseño de planes de acción tutorial en la enseñanza superior para trabajar mejor", I Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional en la Docencia, Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Hughes, B.(2002) Disability and the body. En: Oliver, Colin y Barton (Eds.) The Disability Studies Today. Ed. Polity Press, New Hampshire.

MEN. (1998). Acuerdo Marco A-19. Ministerio de Educación Argentina.

Muslera, Haydeé (2008), "La educación inclusiva como derecho" en Carlos Eroles Y Hugo Fiamberti (comps.), Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantiza, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires.

Pearpoint, J .Forest, M. (1992). Foreword. In: Stainbach, S.Stainbach,W.: Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Faciliting Learning for All Students). Baltimore: Paul Brookes, XVXVIII.

Palacios, A, (2008), El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CERMI, Madrid.

Pérez, A. (2013) "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación". Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO.

Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2014) "Incluir o no incluir ¿esa es la cuestión?", En AAVV, Dossier sobre Inclusión Educativa, Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. Julio 2014. Nro. 283. Año 26. ISSN: 0328-3534. pp. 28-32.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARADOXOS, LIMITES E POSSIBILIDADES[1]

Genigleide Santos da Hora[2]
Theresinha Guimarães Miranda[3]

Resumo

O corpus desta pesquisa qualitativa é verificar a constituição da subjetividade como um processo de apropriação de relações sociais, o "estado da arte", no que diz respeito à formação de professores/coordenadores, acerca dos paradoxos, limites e possibilidades da atuação de aluna(o)s vinculada(o)s ao curso de especialização: "Formação Pedagógico à Educação Inclusiva (FORPEI, 2014)" como tentativa de identificar identidades presentes no cotidiano escolar e dicotomias, ainda, existente entre escolas comuns e especiais. Ações políticas das escolas públicas, municipal e estadual, do território litoral sul da Bahia, a partir do convênio firmado entre a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com vista a qualificar docentes para atenderem alunos das diversas realidades locais. Atuações inclusivas no ensino regular nas áreas específicas de ensinos que demandam subsídios teóricos, estratégias didáticas e de pesquisas docentes.

As análises contarão com respaldos epistemológicos, científicos e práticos com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991; 1984) e da Teoria Crítica da Sociedade de Adorno (1985), Horkheimer (1978), Costa (2005; 2011) etc., às análises críticas no enfrentamento/combate aos preconceitos que podem promover/excluir, na construção das identidades, relações de poder, afetos e desafetos, ao acompanharem currículos e instituições que disseminam a consolidação de práticas inclusivas. Discutiremos os tipos e graus de competências que os docentes precisarão adquirir à inclusão, inicialmente às análises documentais e questionário. Posteriormente, entrevistas com base na técnica do Grupo Focal, identificando os distanciamentos entre as políticas públicas da educação formal que se inserem diretamente aos objetivos desta proposta de doutoramento vinculada à linha de pesquisa: Educação e Diversidade. Examinando os processos de formação docente

[1] Ações de pesquisas vinculadas a bolsa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

[2] Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

[3] Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Doutora pela USP, Membro do Conselho de Educação do Estado da Bahia e professora associada da Universidade Federal de Bahia (UFBA); vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

inclusiva junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), da FACED/UFBA, que se destacam por seu programa de pesquisas educacionais inclusivas marcantes no estado da Bahia.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação de Professores; Educação Inclusiva.

Introdução

As mudanças democráticas do século XX, vividas pelo Brasil na década de 80 (oitenta), apresentaram marcos significativos a partir da Constituição Federativa Brasileira (1988). Traduziram mudanças sociais que refletem, hoje, nos espaços escolares com tímidos avanços tecnológicos nas diferentes áreas dos conhecimentos e com subsídios essenciais às suas organizações sociopolíticas e concentração dos direitos humanos. Podendo ser atingidos através dos princípios educacionais que se constitui em direitos subjetivos e inalienáveis das pessoas que se deparam nesse panorama, com intensas reivindicações por uma educação de qualidade para todos com expressão e garantias.

Embora os discursos e gerencias das políticas educacionais reconheçam o papel da educação como prioridade à formação humana das novas gerações, posto que essas preleções políticas adentrem o universo acadêmico com dados e (re) desenhos lançados para qualidade educativa, ainda, continuam de modo descritivo e não subsidiam efetivamente as mudanças propriamente ditas. Apesar desses múltiplos fatores não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para formação dos professores, há de se eleger focos que incidam diretamente na qualidade dessa formação profissional dos atores sociais.

Uma dessas políticas públicas adveio atender demandas imprescindíveis às formações dos profissionais da educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, BRASIL, n^0 9.394/1996), provocando mudanças na recém alterada Lei 12.796, de abril de 2013, que dispõe sobre a concepção do fazer docente. Originou orientações para o combate a desigualdades e torna obrigatória a oferta gratuita da educação básica a partir dos 04 anos de idade. Além de explicitar a oferta de educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que ocorra desde o início da educação infantil e a consideração da diversidade étnico-racial em toda a educação básica.

O que se tornam paradoxos, alterando e contradizendo as lógicas desses processos educativos, diante das urgências atuais para que se reconheçam e respeitem o cidadão às suas potencialidades e diversidades. São os reconhecimentos público e oficial dessas vulnerabilidades (afrodescendentes, aqueles vivem em situação de extrema pobreza, pessoas com deficiências, grupos étnicos, dentre outras), mas não lhes são atendidos nos seus contextos. Realidades de milhões de pessoas no Brasil que, ainda, vivem nos descasos e às margens. Há emergências para assegurar que todas as

crianças, jovens e adultos obtenham direitos ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação formal com oportunidades de acesso aos bens disponíveis na sociedade contemporânea da educação infantil ao ensino superior.

Ao ponderarmos tais questões da formação dos professores: *generalista* como a Licenciatura de Pedagogia (Resolução CNE/CP, 15 maio de 2006) e os *especialistas* como as Licenciaturas em História, Geografia, Biologia, Letras, Matemática etc. (Resoluções CNE/CP de 2001). Há complexas mudanças atitudinais, por se fazer, mudarem concepções a respeito da diversidade, neste cenário instalado pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), dar ares à formação de profissionais da educação, ou seja, há adequada fundamentação legal, mas faltam-lhes políticas públicas que lhes deem conta de concretizá-las.

Para tanto, exigem-se qualificações dos profissionais das redes públicas, com garantias do padrão básico de funcionamento tanto nas instituições diretas como às conveniadas; com regime de monitoramentos e responsabilizações, que permitam a sociedade acompanhar o cumprimento das metas e cobrar (em geral os indicadores sociais, que são menos positivos no Norte e Nordeste) e, infelizmente, não o fazem como deveriam.

O importante papel do professor, da identidade e concepção pedagógicas [enfoque desse trabalho], até às instaurações metodológicas competentes do fazer docente da educação especial à inclusiva. Com proposição de elevar à qualidade da educação e assegurar excelências para todo(a)s, como forma de garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular (na alfabetização, matemática e habilidades cognitivas essenciais[4]) se fazem necessário contar com esses profissionais, porém, com formação que lhes deem respaldos e de ações adequadas.

Será imprescindível distinguirmos currículos, significados das ações e atividades didáticas e pedagógicas do curso e do professores/coordenador. E para essas análises contarão com respaldos epistemológicos, científicos e práticos com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991) que trabalha a cultura, identidade e subjetividade; Além da Teoria Crítica da Sociedade de Adorno (1985), Horkheimer (1978), Costa (2005; 2011) etc., que lançam luzes às análises críticas no enfrentamento/combate aos preconceitos que podem promover/excluir, na construção das identidades, relações de poder, afetos e desafetos, ao acompanharem currículos e instituições tidos como uma compreensão das etapas necessárias às atividades e suas identidades de professores da educação básica inclusão.

[4] Conforme exige o *Programme for International Student Assessment* (PISA) em nível internacional e a Prova Brasil (2011) em nível nacional (ALMEIDA, 2014, p. 149).

Embora, ainda, insuficientes são as pesquisas volvidas à educação especial e inclusiva no que se referem aos significados das atividades didáticas e pedagógicas do professor/coordenador, começa a existir uma valorização nesse campo, desenvolvendo a conscientização urgente e necessária da sociedade. Cabem às universidades criarem ações que possam intervir e atender demandas da educação especial e inclusiva. Até porque, à formação continuada, tem se mostrado estratégias viáveis, com possibilidades, mas que necessitam de investimentos, qualidade e mediação pedagógica eficaz e adequada "para incluir a todo(a)s".

De certo, muitos enfrentam dificuldades no que tange a concepção de políticas, currículo, planejamento e avaliação da aprendizagem para uma ação pedagógica no que tange à inclusão. A propósito das implicações: duração dos cursos, currículos frágeis, poucas experiências e conhecimento da profissão (estágios) etc., talvez, não tenham sido capazes de auferir formação sólida aos futuros profissionais. Urge-se discutir a formação, planejar e agir na reversão dos principais elementos que afetam diretamente o grau de aprendizagem escolar dos discentes e docentes das redes públicas de ensino.

Nessa complexidade dos processos de inclusão escolar que orientam suas práticas de ensino na direção da aprendizagem de pessoas com deficiência (sensoriais, intelectuais, físicas, transtornos globais de desenvolvimento [espectro do autismo, síndromes de Asperger, Down e de Tourette etc.] e patologias crônicas [anemia falciforme, diabetes infantil, cardiopatias, hemofilia etc.]), aspectos que o aparato legal da educação brasileira já reconhece e já estão mantidos na Política Nacional de Educação Inclusiva (MEC/Brasil, 2008), mas não são efetivados nas essências educativas como paradigma do século XXI.

Os frágeis mecanismos de acompanhamento e controle de execução dos programas de formação de professor até, então propostos, nos aspectos pedagógicos passam ao largo dos canais regulares da gestão administrativas estaduais e municipais assinalam nítidos atrasos à inclusão. Daí há de se instalarem pesquisas e avaliações dos processos de implantação e o impacto dos programas de formação que serão elencados e analisados posteriormente. Esses e outros aspectos serão imprescindíveis ao considerarmos para que se garantam a inclusão na escola regular de "todo(a)s o(a)s aluno(a)s".

Para suprir as insatisfações e dificuldades de instaurações dos conhecimentos da educação especial e inclusiva, muitas vezes, não recebem a informação/formação necessárias para assumirem, sozinhos, educação de alunos com diferentes ritmos de aprendizagens e menos ainda daqueles com deficiência nas salas de aula. Aspectos concernentes ao visualizar e avaliar à educação continuada nas redes de ensino, os quais podem e devem ser mediadas pelo professor/coordenador pedagógico enfoques principais dessa proposta de pesquisa que evidenciam as prováveis interações sociais e

intercâmbios simbólicos do fazer docente no interior das escolas/salas de aulas e do AEE do território litoral sul da Bahia.

Nesse sentido, a presente pesquisa de doutoramento, objetiva averiguar como o curso de pós-graduação Formação Pedagógico à Educação Inclusiva (FORPEI, 2014), oriundo de parcerias da Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior (CODES); Instituto Anísio Teixeira (IAT); Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDESB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que atendeu sugestões do Ministério da Educação (Brasil, 2000), lançados através dos editais de seleção e matrículas para professores da rede básica de ensino da região sul da Bahia ações voltadas a aprimorar as aprendizagens didáticas e das práticas pedagógicas destes.

Com a proposição de mapear políticas públicas atinentes à formação inicial e continuada de professor/coordenador pedagógico delineando o "estado da arte" acerca do trabalho docente das redes públicas (municipal e estadual) do território litoral sul da Bahia. Identificando as abordagens pedagógicas, concepções e intercâmbios didático/metodológico da educação especial e inclusiva desenvolvidas por estes professor/coordenador.

Além de investigar a cultura, identidade e subjetividade, as concepções e práticas de professor/coordenador pedagógico de alunos matriculados no curso de Pós-graduação da Formação Pedagógico à Educação Inclusiva (FORPEI, 2014), os quais serão convidados a vincularem ao 'observatório de ações do professor/coordenação pedagógica' e, principalmente, ao tocante à mediação do trabalho docente da educação especial e inclusiva.

Bem como conhecendo e sistematizando essas práticas de inclusão do professor/coordenador pedagógico das escolas públicas, que serão acompanhadas através do 'observatório de ações da professor/coordenação pedagógica' voltadas para esta pesquisa com a finalidade de decompor os diferentes aspectos do currículo que favorece/inibe a mediação pedagógica. Caracterizando ao longo os paradoxos, limites e possibilidades de atuação na perspectiva sócio histórico cultural do fazer docente pedagógico na perspectiva de instituir grupos de estudos e/ou programas de formação continuada dos professores à promoção das culturas inclusivas viáveis nas escolas das redes públicas do território litoral sul da Bahia.

Daí a importância de se fazer um balanço (através da pesquisa bibliográfica, na modalidade do "estado da arte") inicial das políticas voltadas à formação docentes no Brasil e discuti-la com proposições nessa inter-relação dialética entre investigar, intervir e desvelar ações contextuais pertinentes de conhecimentos teórico-metodológicos, saberes e estratégias que podem se constituir componentes fundamentais dos programas sistêmicos dos docentes.

As questões investigativas à formação dos professores do (FORPEI/UESC) território litoral sul da Bahia não devem relacionar apenas as técnicas de trabalho, mas deve abarcar o desenvolvimento da percepção sensível dos educadores, pois as aprendizagens devem ocorrer através das experiências entre os diferentes no cotidiano escolar, na perspectiva de educação emancipadora e de forma crítica:

- Quais políticas públicas à formação inicial e continuada subsidiam o trabalho docente/aluna(o)s matriculada(o)s no curso de pós-graduação FORPEI, aquele professor/coordenador vinculados às escolas públicas das redes públicas (municipal e estadual) do território litoral sul da Bahia?
- Como o professor/coordenador do FORPEI organizam estratégias mediadoras (dialógicas e coletivas) ás escolas alusivas do AEE de aluno com deficiência no ensino regular e tem oferecido apoio pedagógico ao processo educacional inclusivo como pressupostos da formação continuada dos educadores *in locus*?

Assim, as concepções e práticas do professor/coordenador pedagógico das escolas públicas do território litoral sul da Bahia devem ser investigadas, no tocante à mediação e à construção de culturas inclusivas. Principalmente por considerarmos outras implicações e rupturas entre os significados e os sentidos pessoal e profissional à função do professor/coordenador, com atributos "profissional articulador e mediador de estratégias a partir do diálogo", também assegurados por Oliveira (2009) e cabem verificar seus impactos no cotidiano destes.

Há caminhos, ainda, a serem conquistados em relação às pesquisas colaborativas que se referem aos impactos desses processos na cultura escolar. A massificação da educação, por meio do movimento da educação para todos, decisivamente acarretou às redes de ensino brasileiras de suas escolas uma nítida crise de paradigmas. Hoje, implicam rupturas da escola tradicional e deve aprender a receber e acolher a diversidade de estudantes 'diferentes' da média, e assegurar qualidade acerca dos rumos que vem se constituindo.

Diante das discussões abordadas acerca da formação docente à educação especial e inclusiva é comumente submissa ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor da classe comum. Estes deverão ser qualificados para responderem as necessidades de seus alunos, propondo processos ensino-aprendizagem aceitáveis para incluí-los. E trataremos os tipos e graus de competências que os docentes precisarão adquirir à inclusão no ensino regular.

Fundamentação Teórico-Conceitual

Os contextos global e local são marcados por grandes contrastes econômicos, sociais, desafios do (des)equilíbrio ecológico, diversidade cultural, inclusão das minorias com

as informações e inovações tecnológicas. Diante destes cenários a escola começa a esboçar o tipo de educação que necessita desenvolver para os próximos milênios.

No entanto, é importante analisar e refletir sobre a atuação desse especialista e de onde vem à necessidade de tê-los nas escolas. O seu campo de atuação é muito vasto, abarcando atividades relacionadas aos componentes curriculares, aprendizagem e construção de conhecimento, disciplina, ética, avaliação, materiais didáticos e a consequente interação com a comunidade. Elo integrador da ação que se concretiza no contexto educacional, cuja função social é favorecer a construção do saber e a formação de sujeitos autônomos e críticos. Já não comportam no seu quadro, profissionais com perfil centralizador e detentor único do saber.

Ressaltamos as contribuições de Miranda (2012, p.33, apud Jesus; Baptista; Lopes, 2012), adotou como referência as pesquisas realizadas no domínio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (período: 2000-2005). Esse estudo, sobre o panorama da Educação Inclusiva, abarcou elementos de avaliação diagnóstica e indicação de tendências. Ainda, em seu texto ressaltou a "implementação de práticas inclusivas no contexto escolar e social" [...] destacando a compreensão das tendências, desafios e dificuldades associados à inclusão que é concebida como fenômeno que não se restringe ao universo escolar, devendo [...] ser problematizado "como um conceito que deve ser situado no contexto social e político de uma determinada sociedade" (p.34).

Atentos à inclusão de ações é, ter clareza para referenciais na "perspectiva multicultural e faz com que o currículo se comprometa com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades" diz Mc Laren (1998). Assim como às perspectivas sociointeracionista de Vygotsky (1984), "o currículo não trabalha só com o conhecimento, mas com a cultura, a identidade e a subjetividade". Ao elaborar currículos é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados e valorizados pela escola.

É, também, decidir à criação ou não de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. Cabe o seu enfrentamento, afirma Adorno e Horkheimer (1978, p.173-174): "[...] a investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo".

Além de outros desafios para esses especialistas é atentar ás dificuldades do professor/coordenador, que domina apenas a teoria do conteúdo a ser ensinado, mas não se compreendem os pressupostos educacionais e metodológicos do sistema: como ensinar, ou seja, domina o conteúdo, entretanto necessita de subsídios teóricos e pedagógicos aos processos ensino e aprendizagem docente, parafraseando Christov (2002), Placco; Vasconcelos (2002).

Portanto, não serão discutidas questões do docente esta ou não preparado, se a escola matriculará o aluno com deficiência, entende-se como um direito de todos frequentarem o ensino regular. Até porque, a organização não nasce como cultura, mas transforma-se em cultura ao longo de sua história. Em decorrência, precisaremos de uma escola cada vez mais justa para atender todos os alunos e, para tal, os professores terão que assumir compromissos. Contudo, a educação só poderá atingir tais propósitos se estiver comprometida com a emancipação dos homens como prerrogativa de justiça social inegociável (Silva; Santos, 2014, p.76). Além de afirmarem que,

> Atualmente, já prevalece uma percepção de que a deficiência não é necessariamente uma peculiaridade do atributo físico ou intelectual de um indivíduo, mas uma condição humana produto de interações entre indivíduos e o meio social. Esse aspecto promove um alargamento conceitual, possibilitando novas abordagens com foco nos direitos humanos, não mais apenas restritos à função do corpo ou variação patológica de um padrão que se pretende normal (p. 29).

Assim apontaram estudiosas da Teoria Crítica da Sociedade ao analisarem o enfrentamento/combate aos preconceitos que podem promover/excluir, na construção das identidades, relações de poder, afetos e desafetos, ao acompanharem currículos e instituições.

Assentimos essas proposições de emancipar os homens como um dos fatores de escolha das questões investigativas para este projeto de tese. E validamos os conhecimentos de Costa (2005, p.26):

> [...] a sociedade brasileira criou as instituições de educação especial, que cumprem um papel ambíguo. Criadas para 'integrar e normalizar', elas legitimavam a retirada dos alunos com deficiência das classes comuns, afastando-os do contexto geral da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não inclusão social das pessoas com deficiência. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento escolar de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: os excluem de maneira violenta.

E se deve ao interesse pelo estudo para responder questões de manifestações e de concepções, preconceito/invisibilidade institucional do aluno com deficiência quando incluído no ensino regular da educação básica. Tais inquietações sugerem-nos analisar a configuração de como a formação docente contínua colabora (ou não) às transformações e manutenções de práticas pedagógicas na educação.

Até porque, o Ministério da Educação (2000), em suas atribuições encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior indicando a urgente implantação de mudanças nos modelos existentes à formação de professores. Essa organização de cursos de formação de professores a partir da concepção de competências e implicou: "a) definir o conjunto das competências necessárias à atuação

profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação" (p. 51).

É justamente essa mobilização para os conhecimentos teóricos com fundamentos práticos que se situam noções das competências e habilidade às resoluções de situações-problemas dos cotidianos. Para que não haja uma naturalização do preconceito e da discriminação. Enxergar a deficiência é ir além dela, ou seja, respeitar a singularidade de cada um, perceber além das aparências e dos "ideais" estéticos e/ou sociais eis o grande passo que a escola pode dar para contribuir com um mundo mais justo e igualitário.

O trabalho pedagógico com pessoas deficiente não pode se restringir à memorização de conceitos estáticos e desvinculados de uma determinada categoria ou contexto: "Perceber a íntima relação entre percepção e linguagem, consciência e linguagem e linguagem e pensamento impõe aos professores o desafio de educar as pessoas com deficiência com práticas pedagógicas que as olhem e vejam nelas seres histórico-sociais imersos em um universo político-econômico-cultural e social" (Silva; Vizim, 2001, p.172).

Cabe ao professor realizar uma (re)leitura criteriosa do significado das diferenças no cotidiano escolar. Atentarem-se às ideias pedagógicas atuais interconectadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar. Estes produzem tensionamentos, decisões e conquistas que se repercutem tanto na formação e execução de políticas públicas como no cotidiano escolar. Embora saibamos o *temor de incluir*, junto a cada um *de nós*, *aos outros*, *diferentes*, e exige um posicionamento mais do que pessoal e implicam mudanças profundas, que vão além dos recursos estruturais, curriculares e os relacionais.

Investigação e Proposição

As práxis da pesquisa qualitativa exigem do pesquisador um poder de sínteses que implicam na ética e estética própria por se tratar da consciência pessoal inerente a toda profissionalização. Estas se darão após revisões bibliográficas que antecedem ações dos estudos do campo exploratório em paralelo às análises de dados e proporcionarão várias fontes de informações, por não haver possibilidades de se trabalhar com esquemas previamente definidos, e por optar-se-á pelo desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa Crítica como cenários transformadores à formação de professores-alunos do FORPEI.

As etapas de coleta de dados desta pesquisa se desenvolverão em 05 etapas: a) os professores responderão questionário, com critérios de conhecermos as características deste público pesquisado; b) aplicação da entrevista semiestrutura em grupo, que servirão como critério inclusão e exclusão, com registros gravados em áudio e transcritos posteriormente, caso o professor não permita o uso do gravador, o pesquisador deverá anotar as respostas em conformidade com o que fora ressaltado pelo

docente para verificarmos atuação pedagógica e dos sujeitos da pesquisa dos professores/coordenadores; c) Para as análises dos dados coletados, utilizaremos da Pesquisa Colaborativa Crítica para certificar os resultados obtidos focalizados á formação continuada tem contribuído ou não para refinamento da prática.

Teremos por base as pesquisas do/no interior da escola básica, a partir dos professores-alunos do FORPEI, da formação de professores/coordenadores, ratificadas pelas pesquisas colaborativas conforme autores: Lüdke (1993); (André (1994); Geraldi, Fiorentini E Pereira (1998), Garrido (1998; 2002; 2006), Mizukami (2003); Molina (2007); Passos (1997)), estes que provocam ações incessantes de pesquisas em prol de envolvimentos das universidades junto às escolas públicas no sentido de aproximações convergentes para a realização desta investigação de doutoramento que tomam o trabalho docente de forma reflexiva, como objeto de análise conjunta destes professores-pesquisadores e da/na própria escola.

Ao acompanharmos a evolução e o crescimento do número de trabalhos nos últimos anos, com esse tipo de temática e abordagem de pesquisa, mostram que as aproximações dos pesquisadores acadêmicos nas escolas básicas e seus professores vêm contribuindo conforme Brzezinski (Garrido (2002); Lima (2004); Ventorim (2005)). Em relação às questões metodológicas, constataram-se diversificações de instrumentos para coleta e análise dos dados. Aqui serão de antemão definidos a partir do "estado da arte" com a revisão bibliográfica das metodologias e contextos contatados à pesquisa colaborativa.

Convergentes e sensíveis às abordagens Sócio Histórico-Cultural de Vygotsky (1991; 1989), canalizou a ideia no curso das relações sociais, em atividades interpessoais que os indivíduos produzem, apropriam-se (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração "próprios" (atividade intrapessoal), constituindo-se como sujeitos.

De certo, as questões de pesquisas aqui expressas, traduzem as intencionalidades de identificar e registrar, "dar vozes e a vez" aos atores, ou seja, o professor/coordenador pedagógico como docente-aluna(o)s matriculada(o)s no curso FORPEI (2014), a partir do Grupo Focal, aponta Gatti (2005) e outros, à necessidade destes pesquisadores, descreverem os procedimentos deste instrumento, mas seus resultados, refletirem criticamente, sobre esta abordagem de coleta de dados e, verificar limites e possibilidades. Além de proporcionarem discussões acerca de sua utilização, implicações éticas que os alicerçam. Por ser muito empregada se faz necessário embrenhar-se e ponderar sobre as escolhas deste instrumento. E, tais ponderações docentes serão mediadas através do 'Observatório', cujas ações apreendidas através das

pesquisas vivenciadas como docente representante da UESC durante o ONEESP[5] que tratou sobre assuntos imbricados nas discussões acerca da educação especial e inclusiva.

No conjunto destas ações do ONEESP, circulou pesquisas que utilizaram e elaboraram relatórios com riquezas de conteúdos e discussões asseguradas nos eventos; assim como acerca das informações encaminhadas nos sistemas de ensino para educação especial e inclusiva. Dados organizados em rede, foram e serão tantos outros publicados, permitiram apresentarem um mapa atual e representativo de ações das políticas públicas –, sob as categorias: formação, avaliação e recursos utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de 21 estados brasileiros em curso no país na área da inclusão escolar. Ainda, pouco explorados e valorizados no nordeste, em especial no sul da Bahia, de forma veemente serão disseminadas com base nesta proposta da tese de doutoramento/pesquisa.

Ações que corroborarão as análises críticas, documentadas (estado da arte das pesquisas educacionais) e sistematizar percepções dos atores do FORPEI (2014), que serão validadas em pesquisas e publicadas com base na sua veracidade da prática pedagógica para uma escola inclusiva que ratificaram e constituirão trajetórias de estudantes com deficiência incluídos, nos enfrentamentos que prevalecerão diante de preconceitos, tecerão articulações analisadas e fundamentadas na Teoria Crítica da Sociedade.

Para as interpretações serão conectadas, as análises vista pelos autores, cujos procedimentos a serem utilizados para os estudos em profundidade da temática, inicialmente realizaremos leituras sistematizadas de modo que as ideias dos atores e autores se respaldem nas interpretações sem que haja distorções dos conceitos apresentados. Às análises dos dados, possivelmente, serão utilizadas as análises de conteúdos, por serem as que mais se aproximam aos objetivos de pesquisa. Segundo Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa: "Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p.47).

Procuramos discutir e aprofundar o conceito de experiência para educação especial e inclusiva para além da prática e dos muros das escolas, pensando na educação inclusiva como aquela voltada para a emancipação, autonomia e convívio com as diferenças humanas à construção da ética de convivência. Considerando o que afirmam

[5] Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP), Mendes (2010). Link: http://www.oneesp.ufscar.br/

Bardin (2009); Minayo (2007), com a utilização das análises de conteúdos que prevê três fases fundamentais:

Pré-análise: é a fase de se organizar e sistematizar o material da pesquisa. Realizar-se-á leituras dos materiais, para estabelecer e organizar categorias que serão efetivamente analisadas [*contatos com os alunos in locus do FORPEI às pesquisas colaborativas*].

Exploração do material: nesse momento da pesquisa, analisar-s-á materiais sistematicamente, de acordo com as categorias estabelecidas na fase de pré-análises. Nesta etapa, seleção dos principais dados que nos veressarão às apreciações críticas. [*análises produção destes professores-alunos do FORPEI com critérios de inclusão e exclusão*].

Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação: categorias previamente construídas serão empregadas como unidades de análises seguidas pelas inferências e interpretações dados [*a partir dos registros obtido a partir do Observatório*]. [grifo nosso]

De certo, o pensamento e a linguagem serão as chaves para a compreensão da natureza da consciência humana, assim sendo, as palavras de Vygotsky (1991), desempenham papel central no desenvolvimento do pensamento e na evolução histórica da consciência como um todo. Entretanto, o que se pode buscar na prática docente da sala de aula é dialogar, propor e construir experiências que possa motivar o outro (Meirieu, 2002, p.289). Daí porque há um interesse crescente pelo que se tornou conhecido como a "teoria sócio cultural", a qual tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento destes sujeitos como processos mediadores à inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino regular.

É fundamental que a população possa dizer e olhar o mundo valendo-se de uma linguagem que contenha a possibilidade de transformação da sociedade injusta e de afirmação de seus direitos, não sendo veículo de sua subalternização (Silva; Vizim, 2001, p.24). Afinal, a cidadania é construída através de uma convivência coletiva, e apesar dos avanços adquiridos a utilização da educação para um contínuo progresso e conquista dos direitos a todo(a)s, tornam-se essenciais. Daí o projeto de pesquisa aqui apresentado é trazido como requisito parcial do processo seletivo para o Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa: *Educação e Diversidade* da UFBA.

Referências

Adorno, T. W.; Horkheimer, M. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar. 1985. 254p.

André, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Claves, S.M. & Tiballi, E.F. Anais do VII ENDIPE, vol II, Goiânia, 1994.

_____. O papel da pesquisa na formação e na prática professor. Campinas, Papirus, 2001.

Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2 ed. São Paulo: Javoli, 1988.

_____ONU. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as Necessidades Educativas Especiais Brasília, CORDE, 1994.

_____Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal, [1999]. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/ > Acesso em: 12 jun. 2001.

_____Decreto n^{0}. 3.956, 8 de outubro 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

_____Conselho Nacional de Educação (CNE). Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação: 2011-2020. Brasília, DF, 2009.

_____Ministério da Educação. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação. FUNDEB: Manual de Orientação. Brasília: MEC/FNDE, 2009.

_____Microdados da Prova Brasil 2011: manual do usuário. Brasília: INEP, 2012.

Bogdan, R. E Biklen, S. Investigação qualitativa em educação*:* uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994, 336p.

Brzezinski. I & Garrido, E. O trabalho do GT Formação de Professores da ANPED (1994-1998) In: André, M. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2002.

Christov, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GuimarâeS, A. A. (orgs.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

Costa, V. A. da. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, EdUFF, 2005.

_____. Políticas Públicas e Produção do Conhecimento em Educação Inclusiva. Niterói: Intertexto, 2011.

Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas/ Féliz Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores; autores, Elias Souza dos Santos [*et al*.]. - Salvador: EDUFBA, 2009.

Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados. Shirley Silva e Marli Vizim (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

Estudos sobre preconceito e inclusão educacional / Luciene Maria da Silva, Jaciete Barbosa dos Santos, Organizadoras. Prefácio José Leon Crochik. Salvador: EDUFBA, 2014, 198 p.

Fiorentini, D. P. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, M. Arauújo, J.L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Horkheimer, M.; Adorno, T.W. (orgs.). Temas Básicos de Sociologia. São Paulo: Cultrix, 1978.

Gatti, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

_____. Grupo focal nas pesquisas ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

Geraldi, C; Fiorentini D.; Pereira, E. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Goffman, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

Lüdke, M., André, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU/EDUSP, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

_____. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. In: Ande, ano 12, n. 19, 1993.

Mc Laren, P. Multiculturalismo crítico. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

Mendes, E. G. et al. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. 2010. Projeto 039. Edital 2010. Fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital n. 38/2010/CAPES/INEP. nov. 2010.

Meirieu, P. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Miranda, T. G. Desafios da Prática Pedagógica Inclusiva. Jesus, Denise M. de; Baptista, Cláudio R; Victor, Sônia Lopes (orgs.). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória, ES: Editora EDUFES, 2005.

_____. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. Seminário De Pesquisa Em Educação Especial, 2, 2006. Vitória, ES. In: Anais... Vitória, ES: UFES, 2006.

Molina, R. A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento produção (1996-2002) e indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. FEUSP, Tese Doutorado, 2007.

Passos, L.F. A colaboração professor-pesquisador em projetos de pesquisa no interior da escola básica. SP, FE/USP, Tese Doutorado, 1997.

Oliveira, L. de F. M. de. Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor / Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira. - Porto Alegre: Mediação, 2009. 152 p.

Organização Das Nações Unidas Para Educação Ciências E Cultura (Unesco). Mundial de Educação para Todos (Conferência Jomtien) Tailândia. Unesco, 1990. Disponível: < www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais> Acesso: 10/05/2004

Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas/Ana Valeska Amaral Gomes, Tatiana Feitosa de Britto (Org.). – Brasília: Câmara Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Série Obras Parceria, n. 8)

Placco, V. M. N. De S.; Almeida, L. R. (orgs.). O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola. São Paulo: Editora Loyola, Brasil, 2004.

_____O Coordenador Pedagógico aportes à proposição de políticas públicas. In: Caderno de Pesquisa, v.42, n.174, p.754-771, set./dez., 2012.

Silva, L. M. da A diferença/deficiência no contexto da Educação Especial. Revista da FAEEBA Revista Depart. de Educação, UNEB. Salvador, n.13, p. 175-183, jan./jun., 2000.

Vasconcelos, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertard, 2002.

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____A formação social da mente. 4 Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¿DIVERSIDAD, INTEGRACIÓN O PRETENCIOSA INCLUSIÓN? BORRADURA DE LA DIFERENCIA EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL[1]

María Teresa Hidalgo Neira[2]
Lorena Godoy Peña[3]
Fernanda Ramirez Montecinos[4]

Resumen

Esta comunicación establece como hipótesis de trabajo, la manera en que la política pública de Educación Especial en Chile (2005), se somete bajo sospecha el mantenimiento de la desigualdad y la segregación respecto de ciertos sujetos que, determinados por diversas condiciones, conviven al interior de las instituciones escolares.

La metodología utilizada se enfoca desde el Análisis Crítico del Discurso, a partir de las proposiciones argumentales explícitas e implícitas que se desprenden de la "Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la Diversidad".

En una segunda etapa, este análisis se contrasta con una revisión bibliográfica que, desde una perspectiva crítica, contribuye a deconstruir las categorías que dicha política instala. El análisis cruzado, en una tercera etapa, contribuye a develar cómo los mecanismos de la política estatal, pese al supuesto propósito de mejorar las condiciones de integración/inclusión escolar, tienden a mantener las condiciones de desigualdad y segregación al interior de las instituciones escolares.

Palabras clave: Integración escolar, diferencia, segregación, políticas de educación especial.

---

[1] Esta presentación es parte de la investigación para la institucionalización del Programa Epistemologías de la diversidad en contextos educativos. Trabajo colaborativo entre la Dirección Inclusión y el Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

[2] Magister en Administración Educacional por la Universidad de Playa Ancha, docente del Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha. Correo electrónico: mthidalgo.n@gmail.com

[3] Candidata a Doctora en Estudios Americanos, especialidad Educación, Pensamiento y Cultura por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile, docente del Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha, , Valparaíso, Chile. Correo electrónico: lgodoy@upla.cl

[4] Trabajadora social, Directora de la Unidad de Inclusión de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Ejerce en la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI). Correo electrónico: framirez@upla.cl

Introducción

A lo largo de la historia de las políticas de Educación Especial en Chile, la valoración de las personas consideradas diferentes se ha configurado desde perspectivas biomédicas, sociales, económicas, religiosas y biopolíticas, que dan cuenta de imaginarios socioeducativos profundos e instalados en las conciencias individuales y colectivas, que han transitado desde fines de los años 60 entre rehabilitación, normalidad e inclusión (Román, 2010). Es propósito de este artículo, en consecuencia, problematizar las concepciones implícitas de la política pública de Educación Especial en Chile, para desentrañar qué estructuras sutiles del discurso (Van Dijk, 2007) tienden a reproducir la desigualdad y la segregación, clausurando como déficit una inclusión normalizadora intramuros de la escuela.

La justificación de esta perspectiva de investigación asume la recursividad de un discurso sobre la diversidad en la educación, que se manifiesta fuerte y reiterado en los tejidos conceptuales actuales que dicen relación con el acto educativo en las instituciones formales. Discurso polisémico, problematizador, movilizante y controvertido que, con la misma fuerza que se ha impuesto, puede comenzar a desgastarse por uso o abuso teórico sin que nada (o casi nada) provoque una ruptura con las prácticas educativas actuales, las que continúan con la inercia de una cultura escolar enmarcada y exigida por una racionalidad de tipo instrumental, tecnocrática, academicista, eficientista y monocultural (Manosalva, 2008).

De estas categorizaciones acerca de la diferencia (ver fig. 1) ha dependido, en gran parte, el modelo de educación y acciones que se han implementado como política de integración para los individuos con necesidades educativas especiales (NEE). No obstante, y paradojalmente, el (mal)trato para con la diferencia o lo diferente en cada una de dichas categorizaciones no varía ostensiblemente.

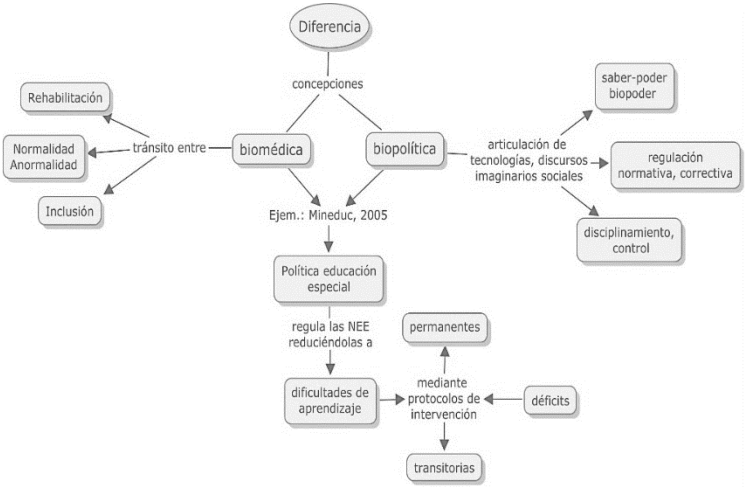


Figura 1. Mapa conceptual sobre las tensiones
en el proceso de categorización de la diferencia.

Siguiendo a Skliar, la confusión o indecisión que pesa sobre la Diferencia en los escenarios educativos parte desde su propia nominación, tanto como de la imprecisión de quiénes son definidos como sujetos diferentes.

> Querida o no, voluntaria o no, admitida o no, que se origina en el preciso momento en que la diferencia, las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación a otra pronunciación totalmente diferente: «los diferentes», haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo—homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito. (Skliar, 2011:99-100).

El término "diferencia" en el contexto educacional chileno no aparece directamente evocado, sino que se alude al mismo a partir del término "diversidad", giro terminológico a través del cual se reduce el problema de la diferencia a una única significación de carácter dicotómico o binario. Así pues, cuando se analiza la política de Educación Especial del año 2005, "Nuestro compromiso con la diversidad" (MINEDUC, 2005), ésta hace referencia, a partir del término "diversidad", a los que aprenden versus los que no aprenden, los que tienen necesidades educativas y los que tiene *necesidades educativas especiales*, las dificultades permanentes versus las dificultades transitorias. Es la expresión de la diferencia reducida al déficit y a las dificultades de aprendizaje, en la que la complejidad que implica la diversidad queda desplazada e invisibilizada, a través de un protocolo de intervención, donde los aspectos

ajenos a la "normalidad" del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan fuera del campo de lo diverso y de la propia diferencia.

Desde esta perspectiva, la diferencia subsumida en la diversidad, aquello a lo que apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit.

> De lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible […] (ello) conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social (Boggino, 2010:56-57).

La escuela se transforma, de este modo, en el intramuro clausurado en el que el niño, la niña o joven con necesidades educativas especiales es asistido en su diversidad, pero no en su diferencia. Esta tensión entre diversidad y diferencia, presente en el análisis de las políticas sobre las necesidades educativas especiales, también es posible evidenciarla a partir de los términos *integración* e *inclusión*. En Chile, como en América Latina y el resto del mundo, se aprecian intentos por cambiar esta situación con acuerdos, recursos económicos y políticas educativas que pretenden reformar tanto las escuelas especiales como las regulares, con el fin de realizar un tránsito desde la integración escolar a la inclusión educativa.

Estos cuestionamientos se acompañan de cambios sociales y educativos, cuyos principios pretenden superar la visión de la integración educativa y se orientan hacia acciones políticas que desean, entre otras cosas, la reducción de la desigualdad, propender a la calidad y equidad educativas, a la cohesión social, el Derecho a la Educación y no discriminación para todos los estudiantes. Estos principios se concretan en un movimiento internacional surgido a partir de los años 90, denominado "Educación para Todos" (UNESCO, 2007). Para consolidar los objetivos de este movimiento, se han realizado dos foros mundiales. El primero se efectuó en 1990 en Jomtien, Tailandia. El principal acuerdo que se fijó en este encuentro fue promover el aseguramiento y acceso de todas las personas, sin excepción, a la Educación Básica con el fin de reducir el analfabetismo y la pobreza antes de fines del milenio. El segundo encuentro se realizó en el año 2000 en Dakar, Senegal, y su propósito se centró en evaluar el cumplimiento de los acuerdos, metas, compromisos políticos, sociales y económicos del primero; metas que, por cierto, no fueron cumplidas. Además, en este segundo encuentro se trazaron, nuevamente, metas educativas para reducir la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la discriminación en Educación, situación en la que se

encontraban ciertos grupos sociales, entre ellos niñas, minorías étnicas, personas con discapacidad y personas con el virus del SIDA (UNESCO, 2000).

El discurso normalizador en el entramado de las políticas de integración/inclusión. Entre el déficit y la homogeneidad

En este contexto e impulsados por orientaciones de la UNESCO, se promueven los *Sistemas de Educación Inclusivos*. Las escuelas, se afirma, son para todos y todas, lo que implica cambios importantes en la dinámica organizativa y curricular de los centros y de la formación docente propiamente tal (Arnaiz, 2009). Requiere identificar las barreras que algunos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También es necesario identificar los recursos, tanto a nivel nacional como local, y ponerlos en acción para superar dichas barreras (Rosselló, 2010; Ainscow, 2009; García Sierra, 2009; Blanco, 2006; UNESCO, 2004).

Esta forma de percibir y describir las diferencias se legitima en principios que las incluyen, sustentándose en la "tolerancia y el respeto de la diferencia", sin embargo, desde la perspectiva de Skliar (2008; 2009), esto no sería más que una nueva forma de retórica discursiva, mediante la que se enmascara una cuestión política, que no es otra cosa que una variante aceptable dentro del proyecto hegemónico de la *normalidad.*

> Lo habitual que, justamente por su carácter pretendidamente usual y natural se transforma en regla indiscutible e indisimulable. Sus fronteras nunca quedan del todo claras y es eso mismo lo que la vuelve principio y medida de todas las cosas. Su pronunciación es jactanciosa o demasiado ingenua. Argumento para que nada cambie, acompañado por un encogimiento de hombros. Autoriza a la segregación, la violencia. Y también a la promesa de inclusión. No hay modo de encontrar al individuo que refleje la palabra en su plenitud. Pero está lleno de gente que la pronuncia como arma de guerra para juzgar a los demás. (Skliar, 2011: 280).

Para Carlos Skliar, no existe diferencia sustancial entre inclusión, integración y diferencia, pues considera que estos conceptos son sinónimo de una forma políticamente correcta de *segregacionismo*, con un dudoso mensaje de "igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales se asocia con mucha frecuencia la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación" (2011:99).

Desde esa misma perspectiva, cabe reconocer los desplazamientos conceptuales asumidos por las políticas educativas para hacerse cargo de una *inclusión sucesiva* (De la Vega, 2010), orientada a responder a las diversas segregaciones sociales propias de los procesos de transformación societarios, tanto en sus estructuras y dinámicas internas como en el conflicto de sus relaciones inter, trans y pluriculturales, y las consecuentes tensiones que desatan dispositivos de disciplinamiento del Estado liberal en sus intentos de normalización de las diferencias desde su reducción

homogeneizante. La modernidad desarrolló multitud de dispositivos instrumentales encargados de invisibilizar el cuerpo (Nancy, 2003), en general, pero en particular, el anormal, el extraño, estableciendo una biopolítica de sujeción de esos *cuerpos-otros* al simulacro de totalidad del *cuerpo social*. Cárceles, hospitales, manicomios, fábricas y escuelas fueron inventadas (Foucault, 1976; 2007), para someter y disciplinar al cuerpo a su im-propiedad y enajenación, al control de su (a)normalidad. Disciplina y biopolítica constituyen el principal entramado que el pensamiento foucaultiano relaciona con las formas de ejercicio del poder en la modernidad occidental, el biopoder, que se aplica a través de las normas, a la vida de las poblaciones. Se refiere así el filósofo al concepto de *normalización* para definir el proceso de regulación de la vida de los individuos y las sociedades de normalización (Castro, 2011).

En su genealogía de la Educación Especial, De la Vega aborda el cambio de paradigma integracionista a lo largo del tiempo, el que parece no terminar de superar nunca la matriz de pensamiento hegemónica, binaria y de disciplinamiento de las *anomalías*.

> Los hijos de inmigrantes, de delincuentes, de pobres, de obreros desocupados, de campesinos desclasados primero; los niños diferentes luego, acompañados por nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente los discapacitados, nueva categoría para designar un territorio problemático en inquietante expansión (De la Vega, 2010: 213).

Como reacción al discurso de la exclusión que pesaba sobre la escuela especial y su asociación con terminologías estigmatizadoras que identificaban a las personas "inválidas", "tullidas", "impedidas", "discapacitadas", "deficientes" como *anormales*, los países nórdicos en Europa instalan, durante la década de los 60, la noción de *normalización*, apuntando a la socialización de las personas con discapacidad dentro de un ambiente semejante a lo que conceptualmente se definía como *la normalidad*, aquella sobre la que se define la naturaleza de la realidad, su estructura normativa, las normas de conducta, de relación, etc. Durante las décadas del 50 y 60, las luchas interraciales y contra la segregación educativa de las minorías en Estados Unidos, generaron la ampliación de los derechos civiles hasta afirmar la inconstitucionalidad en la educación pública de la doctrina segregacionista "separados, pero iguales".

La pedagogía crítica y el multiculturalismo, en la década de los 70, estimularon la investigación y el debate sobre la necesidad de considerar las NEE en el contexto de las reformas educativas, tanto en instituciones especializadas como en la escuela común. A fines de esa década, en Gran Bretaña, se elabora el informe sobre las necesidades educativas especiales que inspiró la transformación de la escuela, no sólo en el Reino Unido, sino que también ha tenido gran influencia en las políticas actuales en materia de Educación Especial en Chile y el resto de Latinoamérica. El Informe Warnock (1978), como se lo conoce, ha constituido uno de los principales fundamentos

para la elaboración de las reformas educativas en España y en nuestra región. Este informe adoptó un concepto mucho más amplio de la Educación Especial que el vigente hasta entonces. De dicha ampliación se deduce la nueva definición que hacía del sujeto de la Educación Especial: *el niño con necesidades educativas especiales*.

En la década de los 90 fructificaron los discursos integracionistas en las políticas públicas, valorando "los relatos sobre el reconocimiento de la identidad, la diversidad en las aulas y la integración escolar" (De la Vega, 2010:214), particularmente amplificados por el entramado de asociaciones, federaciones nacionales e internacionales de familiares y personas con discapacidad —por ejemplo, la Organización Mundial de Personas con Discapacidad—, como también de organismos intergubernamentales y foros mundiales preocupados por sus problemáticas.

Según Boggino (2010) el concepto de necesidades educativas especiales puede posibilitar la introducción en la escuela de nuevas formas de segregación y ser equiparado a la categoría de problemas de aprendizaje. De lo anterior, se considera en forma textual equiparar las NEE a la capacidad o incapacidad del niño o la niña, o las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, este concepto podría ser nada más que un cambio estético y performativo de la terminología para continuar con las prácticas segregadoras de siempre.

Metodología

El diseño metodológico interpretativo crítico que guía la presente investigación apunta a desentrañar los modelos de formación y los procesos de integración escolar de las personas con capacidades diferentes, y que se constituyen en referentes estructurantes e instituyentes del sistema educativo, a través de las concepciones implícitas de la política pública de Educación Especial en Chile.

Las técnicas pertinentes para dicho propósito investigativo se basan en la articulación del análisis documental y el análisis crítico y complejo del discurso (van Dijk, 2003; 2007). Las distintas etapas de esta aproximación se basaron en: i) el diseño de matrices categoriales que permitieran la deconstrucción e interpretación de los discursos textuales; ii) la triangulación posterior en los planos de las significaciones globales y locales, explícitas e implícitas, vinculándola al plano de las estructuras formales del texto normativo y su nivel contextual. Dicho instrumento permite finalmente evidenciar las estructuras sutiles del discurso y la racionalidad dominante sobre la Educación Especial en Chile, estructuras que se proyectan como simulacro epistemológico sobre la categoría de la diferencia en la formación inicial docente, cuya reproducción se instala como imaginario instituido en las instituciones educativas.

Los entramados de la política nacional de educación especial en chile

La normativa vigente en torno a la Educación Especial en Chile debe ser examinada con detalle por las y los educadores, educadores diferenciales y quienes se están formando para serlo. Dado que precisa, además, de mecanismos de intervención en la sala de clases y en el aula de recursos, estas normas proponen la distribución del tiempo del educador diferencial y la cantidad de estudiantes que se espera pueda atender; presenta, igualmente, los objetivos del apoyo pedagógico que debe prestar, tanto en el curso común, como en el aula de recursos y, finalmente, una serie de actividades curriculares no lectivas que se espera que el docente de Educación Especial y/o Diferencial pueda realizar.

Según Bermeosolo (2010), hay que procurar que el estudiante con necesidades educativas especiales "esté la mayor parte del tiempo en su curso, participando del currículum general y de la dinámica habitual de la sala de clases" (169). De acuerdo con el autor, una meta más ambiciosa que la integración es la inclusión, que supone una nueva filosofía o manera de ver las cosas. La normativa más reciente comienza a ser utilizada como uno de sus propósitos medulares. En agosto de 2005 se promulgó la nueva "Política Nacional de Educación Especial", que lleva por epígrafe "Nuestro compromiso con la diversidad", es así como el primer objetivo específico de esta política busca "Promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales." (MINEDUC, 2005: 47).

Bermeosolo (2010), señala que esta política es considerada como una nueva etapa de la reforma educacional que se ha estado llevando a cabo en el país. En la introducción de la política se explica que su elaboración ha sido el resultado de un proceso abierto y participativo. Uno de los hitos importantes que en la política se señala, es que en su gestación estuvo el trabajo de una comisión de expertos que culminó su tarea con la redacción de un informe titulado "Nuestra perspectiva y visión de la Educación Especial".

La Política Nacional de Educación Especial (PNEE) se expone en un documento que consta de ocho capítulos. En el capítulo dedicado al marco de referencia conceptual se entiende a la Educación Especial como:

> …una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad (MINEDUC, 2005,35).

Se privilegia un "enfoque eminentemente educativo", no clínico, ya que lo que preocupa son las condiciones que afectan al desarrollo personal de los estudiantes y que justifican la provisión de determinadas ayudas y servicios especiales. "Ello supone atender a las necesidades específicas que presentan los alumnos como consecuencia de su discapacidad o de cualquier otra barrera de tipo personal que experimenten frente al aprendizaje" (Ídem).

Las necesidades educativas especiales, según esta política, demandan los siguientes tipos de ayudas:

- Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de Educación Especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes
- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículo: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados, sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, sistema Braille, entre otros
- Adaptación del currículo. En muchos casos se requiere adaptar el currículo mismo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas.

En el documento se contrapone el "modelo médico", que ha caracterizado a la Educación Especial en su manera de comprender la discapacidad, al "modelo social", que supone una nueva perspectiva: no se considera la discapacidad sólo como un atributo de la persona, sino fruto de un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. El capítulo cuatro del mencionado documento expone los cinco principios que inspiran la Política Nacional de Educación Especial:

1. La Educación es un derecho para todos
2. La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas
3. Construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria
4. El mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales
5. La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

Una vez revisados los aspectos más relevantes de la Política Nacional de Educación Especial, se nos presenta la necesidad de ampliar la mirada hacia el resto de los países de América Latina, y cómo estas declaraciones revestidas de políticas públicas generan tensiones con el campo de acción práctico y cotidiano en que habitan niños, niñas y adultos obedientes de estas políticas, las que finalmente actúan como un dogma o canon de acción identitaria en los contextos familiares, escolares y comunitarios.

Siguiendo a Román (2010), actualmente la Educación se presenta como una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas y democráticas. Asimismo, la tarea de la Educación debería tener como fin ofrecer oportunidades para el desarrollo de las personas y de las naciones (UNESCO, 2010). Sin embargo, y teniendo presente lo expresado en los párrafos anteriores, Blanco (2006) señala que las acciones que realizan los países de América Latina y el Caribe por superar las desigualdades, la exclusión y la pobreza son insuficientes. Por lo tanto, los desafíos que tiene la escuela son importantes, sobre todo si se trata de entregar educación de calidad a los estudiantes, especialmente a la hora de superar el peligro de exclusión en que se encuentran quienes pertenecen a los grupos más vulnerables dentro de la sociedad.

En este escenario, se evidencia un sistema educativo cargado de políticas en las cuales "El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas" (Gentili, 2009: 44).

Según lo anterior, y de acuerdo con Puiggrós (2010), el derecho a la Educación ha sido herido prácticamente desde el mismo momento que se enunció mediante explicaciones sobre inferioridades culturales adquiridas e insuperables, deficiencias voluntarias o involuntarias, preferencias personales y situaciones sociales.

Puiggrós (2010) señala que el derecho a la Educación es radicalmente opuesto a la libertad de enseñanza, ya que este concepto remite más bien a políticas y discursos neoliberales cargados de excesivo control, sobre todo del sistema educativo. Como muestra, el vocabulario político-educativo neoliberal ha impuesto varias palabras que fueron incorporadas sin mayores trabas o cuidados al lenguaje corriente de los educadores, por ejemplo, equidad, pertinencia, *accountability*, entre otras. El problema radica en que su sesgo, no evidente pero poderoso, es el que modifica los principios del derecho universal a la Educación.

Entonces, si se trata de derecho a la Educación, se alude al derecho a enseñar y al derecho a aprender: "Cuando hablamos de derecho a la educación, nos referimos a los derechos a enseñar y aprender. Por eso, debemos reflexionar sobre ambos miembros del proceso educativo. La educación es un vínculo en el cual sus integrantes cumplen

funciones diferenciadas y que requiere de la intervención de ambos miembros, el educador y el educando" (Puiggrós, 2010: 19).

El desafío de la Educación sigue siendo instalar políticas que se traduzcan en acciones que tengan como objetivo principal "la atención a la diferencia". Este concepto remite a prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades que presentan los estudiantes que se encuentran en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, ya sea por causas personales —discapacidad, enfermedad—, sociales —desarraigo—, familiares —trabajo itinerante, abandono, malos tratos—, historia académica —absentismo, fracaso— o de procedencia —inmigrantes—, entre otras (Echeita, 2005).

Así, la concepción de la escuela debe transformarse desde un paradigma homogeneizante hacia otro en el cual el objetivo sea transmitir las diferentes culturas, lo que permite analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades: "En consecuencia, educar en la diversidad es educar […] en la convivencia y en la solidaridad, principios ineludibles en una sociedad heterogénea, multicultural y compleja […] tomar en cuenta en los niños su diversidad tanto territorial como la referida al género, la edad, y la clase social" (Sánchez y Ortega 2008: 133).

En este escenario con políticas y leyes, cuyo énfasis se encuentra en la educación diferenciada, adaptada a la diversidad y sustentada en la diversidad, se consagran políticas focalizadas en determinados sectores de la población que, previamente, han sido clasificados, estudiados, evaluados y categorizados como diversos y excluidos y que, por lo tanto, deben ser incluidos (Bordoli, 2006).

Para Bordoli los discursos políticos ordenan y mandatan que cuando se asume la diversidad, las escuelas que se encuentran en sectores de vulnerabilidad social deben buscar formas para retener a los niños pertenecientes a ellos, fundamentalmente, porque desde sus propios textos políticos y legales han sido caracterizados como potencialmente peligrosos, debido a que no sólo carecen de recursos materiales, sino que también carecen de recursos simbólicos y afectivos. Además, producto de "su" pobreza y falta de alimentación, también carecen de posibilidades de desarrollarse cognitivamente (UNESCO, 2010), aludiendo a las neurociencias.

Es probable que se trate de una nueva política que se piensa como "…una inclusión bastante semejante a la exclusión precedente, un modo de tener que tolerar (soportar, aguantar) al otro, mediada únicamente por un lenguaje jurídico, hostil a la singularidad del otro, una política diferencialista y normalizadora" (Skliar, 2007: 10). Ese diferencialismo genera, por ejemplo, que la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en

la diferencia de lengua, etc. En síntesis, los discursos educativos centrados en las carencias materiales, simbólicas, culturales y afectivas de los niños considerados diferentes, diversos y/o incluidos, lejos de construir puentes de salida, al parecer, los cosifican en el lugar de la imposibilidad.

Dichos enunciados, seguramente cargados de buenas intenciones en algunos casos, al ser formulados de esta forma, refuerzan estas construcciones al dotarlas de materialidad discursiva, materialidad que al nombrar representa y configura un sentido que, por su carácter ideológico, penetra y condiciona discursivamente las distintas dimensiones de representación y actuación de todos los actores.

Conclusiones

En este artículo se analizaron los fenómenos de construcción discursiva, significación y correlación intertextual derivados del Análisis Crítico del Discurso, mediante los cuales las políticas públicas dan sentido a los conceptos de diferencia, a través de procesos de cognición, subjetivación, simbolización, mediación e interacción, que caracterizan las dinámicas pedagógicas. Particularmente, se han podido deconstruir los imaginarios (Castoriadis, 2007) instituidos sobre las categorías de *diferencia*, teniendo presente sus dimensiones antropológicas, filosóficas, estéticas (Glissant, 2002) y biopolíticas (Foucault, 2007), las que contribuirían a definir el *habitus* (Bourdieu, 2007) estructurante de los esquemas generativos. Pero, a su vez, evidenciando el grado de predeterminación de los actores respecto de las políticas públicas de Educación de Chile, lo que permitió proyectar el grado de tensión implícita que puede enfrentar el modelo educativo nacional respecto de los procesos de cambio/conservación de sus estructuras.

Existe incertidumbre respecto a cómo, desde la praxis, se construye la enseñanza *en* y *para* la diferencia en los contextos escolares, lo que nos obliga no sólo a pensar en la estructura dada, sino también en cómo los académicos y los estudiantes de Pedagogía en Chile, en sus interacciones, identifican la diferencia en los planos de lo objetivo/subjetivo, micro/macro, personal/grupal/colectivo. Así, siguiendo a Foucault (1979), se pretende romper con discursos académicos reproductores de la causalidad, sensibilizándose más bien con la necesidad de convivir en la diferencia desde las demandas sociales.

La permanencia de cierta discursividad conceptual que reduce y minoriza lo diverso tiene consecuencias espacio-temporales de corta duración coyuntural, desde donde, a pesar de todo, emerge la necesidad de prácticas constructoras que van más allá de una mera lógica reivindicativa. El plantearse este problema supone tensionar un constructo en el que la academia aparece limitada por sus propios prejuicios teóricos y los dispositivos que administra el Estado a través de políticas públicas, los que tienden a reforzar la hegemonía de la estructura dada.

Surge, en consecuencia, la necesidad de que profundicemos sobre la problemática de la diferencia y de la inclusión escolar tensionándolas desde la práctica en diálogo con la teoría —en cuanto caja de herramientas—, para abrir el pensamiento a las emergencias sociales, en tanto este ejercicio tenga como consecuencia una metodología con perspectiva histórica para mostrar posibilidades y *desocultar* lo oculto.

Para entender el contexto, la teoría crítica aporta una visión ética y comprometida de los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a la tendencia a considerarlos como fenómenos "neutros", donde las tradiciones y rutinas consideran más el resultado natural de las cosas, que opciones culturales hegemónicas, cargadas de ideología e intereses, y sustentadas en estructuras de poder y dominación (Habermas, 1986). Lo anterior, para efectos de este artículo, nos lleva a situar algunas coordenadas del análisis de una Educación que va más allá de su función reproductora (Larrosa, 2011; Rancière, 1991; Salazar Bondy, 1965; Freire, 1962). Se sostiene que la Educación no sólo es el lugar de tal reproducción, que el docente no puede ser considerado solamente un oficiante del poder instituido, que no se trata sólo de disciplinar, ordenar, segmentar, homogeneizar, sino que existen otros rostros y voces que también deben ser mostrados. "Donde una ética emancipadora se opone al dogmatismo, al autoritarismo y a la violencia" (De la Vega, 2011: 147).

También se debe aclarar que no puede abordarse la inclusión como un *deber ser*, pues siempre ha existido inclusión, tanto en Chile como en América Latina, tal cual lo señala Beatriz Sarlo (1994), pues dicha inclusión ha estado siempre acompañada de un orden político capitalista, *caracterizado como un cepillo que pretende borrar todas las diferencias*; más bien se propone analizar aquellas políticas educativas de integración-inclusión, inspiradas en el relato multicultural que, tal como se ha señalado en los párrafos anteriores, desde la década del noventa han sido promovidas desde el Estado, tanto en Chile como en la gran mayoría de los países de América Latina.

En el contexto de la Política Nacional de Educación Especial, las denominadas necesidades educativas especiales (NEE), constituyen la estrategia más ambiciosa y más promocionada por esta política educativa, tras la formulación del ideario de Salamanca (1994), que constituye una de las vías a través de la cual ingresó el relato de la diferencia, la inclusión y la integración, que hoy no sólo impregna las escuelas, sino que también las facultades de Educación en Chile y América Latina.

Según De la Vega, la dirección del nuevo emplazamiento es abrumadora, pese a lo cual nadie parece dispuesto a reconocerlo. Los programas y políticas de Educación en Chile y el resto de América Latina siguen entonando la oda multicultural, mientras las estadísticas oficiales disfrazan, cada vez con mayor dificultad, las cifras de la justificada segregación y exclusión.

Finalmente, no resulta una obviedad decir que en aquellos escenarios, los nuevos discursos emancipadores de las políticas educativas actuales no parecen otra cosa que ocultar, disfrazar, disimular aquella segregación y exclusión. Estas contradicciones representan el síntoma de una conjunción imposible, tan recurrente en los discursos globalizadores, entre los promocionados derechos de los niños y niñas, así como a los nuevos contextos de exclusión en el intramuro que constituye la escuela. Esta situación exige a la Educación Especial construir un marco amplio e interdisciplinario de discusión epistémica, que supere las tradiciones de formación y tematización desde la relación ambigua y contradictoria que se han instalado desde una racionalidad jurídica, cuya normalización impertinente clausura y excluye la necesidad de una razón ética y política como eje de la discusión teórica respecto de la inclusión de la diferencia en espacios educativos regulares.

Referencias

Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. Londres: Falmer Press.

_____ (1994). Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula. París: UNESCO.

Ainscow, M y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord.), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

Arnaiz, P. (2009). Educación en la diversidad. Ponencia presentada en I Congreso Nacional de buenas prácticas en Educación, diversidad y empleo. Murcia, 17, 18, 19 Septiembre de 2009. Universidad de Murcia.

_____, (2000). Educar en y para la Diversidad. En Consejería de Educación y Universidades, Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales: "Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas" (pp. 29-37). Murcia, España.

Arnaiz, P.; Herrero, A. J.; Garrido, C. F. y De Haro, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. Comunidad Educativa, n. 262, 29-35.

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, vol. 4, n. 3. Recuperado el 27 de mayo de 2013. Recuperado desde http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm.

Bermeosolo, J. (2010). Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras del aprendizaje y la participación. México: Alfaomega Grupo Editor S.A.

Boggino, N. (2010). Los problemas de aprendizaje no existen. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En P. Martinis; P. Redondo (comps.). Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del estante editorial. Serie Educación.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Castro, E. (2011). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.

De la Vega, E. (2010). Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación Especial. Buenos Aires: Noveduc.

---------- (2011). El relato multicultural y la promesa de la inclusión. En G. Dueñas (comp.), La patologización de la infancia ¿niños o síndromes? (pp. 147-154). Buenos Aires: Noveduc.

Deleuze, G. (1988). Diferencia y repetición. Barcelona: Júcar Universidad.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2009). Una Escuela en y para la Diversidad. Buenos Aires: Aique.

Echeita, E. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, n. 44, 7-16.

Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1999). Los Anormales México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1979). La microfísica del poder. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

_____ (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2ª edic. 2ª reimp. 2008.

Freire, P. (1962). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

García Sierra, A.E. (2009). Educar en y para la diversidad en educación primaria. Innovación y experiencias educativas N. 16, pp. 1-9. Recuperado el 13 junio 2011 en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ALICIA%20ELENA_GARCIA_1.pdf

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). Revista Iberoamericana de Educación n. 49 (1), 19-57. Recuperado el 13 de mayo de 2013 desde http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf

Glissant, E. (2002). Introducción a una poética de lo diverso. Barcelona: Ediciones Del Bronce.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Habermas, J. (1986). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Buenos Aires: Amorrortu.

Larrosa, J. (2011). Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires: Miño Ávila.

Lévinas, E. (2006). Los Imprevistos de la Historia. Salamanca: Sígueme.

_____ (1991). Ética e infinito. Madrid: La balsa de la Medusa.

Manosalva, S. (2008). "La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social". En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Nº 2, pp. 159-172. Santiago de Chile: UAHC.

Ministerio de Educación, MINEDUC (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 13 de mayo de 2014 desde http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLiTICAEDUCESP.pdf

Mignolo, W. (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Moriña, A. (2005). Formación en colaboración para la diversidad. Bilbao: Mensajero.

Nancy, J.L. (2003). Corpus. Madrid: Arena Libros.

Parrilla, A, (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Aula de Innovación Educativa, n. 121, 43-48.

Potter, J. (1998). La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Barcelona: Paidós.

Puiggrós, A. (2010). Avatares y resignificaciones del Derecho a la Educación en América Latina. Política educativa, n. 40, 3-21.

Rancière, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Román, C. (2010). Evaluación de la política de educación especial: juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rosselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación, n. 51, 2-10.

Sánchez, J. y Ortega, E (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. Recuperado el 23 de junio del 2013 desde www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2781936.

Salazar Bondy, A. (1965). En torno a la Educación (ensayos y discursos). Lima: Universidad de San Marcos.

Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback [Coords.], Aulas inclusivas (38-54). Madrid: Narcea.

Sarlo, B. (1994). Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Buenos Aires: Ariel.

Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Política y Sociedad, n. 47, 153-164.

_____ (2009). Prólogo. En A. Rosato y M. A. Angelino (coord.), Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit (11-17). Buenos Aires: Noveduc.

_____ (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc.

_____ (2007). La pretensión de diversidad o la diversidad pretenciosa. Ponencia presentada en seminario Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. Mendoza, 3 y 4 de mayo.

UNESCO (2010a). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago Chile, Recuperado el 30 de mayo de 2014 desde http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf.

_____ (2010b). Panorámica regional: América Latina y el Caribe. Rumbo a la Educación Para Todos: progresos y problemas. Recuperado el 13 de mayo de 2014 desde http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186524s.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=4B7D09B9_2_19&hits_rec=2&hits_%20lng=spa.

_____ (2007a). Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

_____ (2007b). Informe seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo. Educación Para Todos en el 2015 ¿alcanzaremos la meta. París: UNESCO.

_____ (2004). Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

_____ (2000). Informe final Educación Para Todos 1990. París: UNESCO.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Recuperado el 12 de agosto de 2009 desde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

Van Dijk, T. (2007). Discurso y Poder. Estudios en Análisis Crítico del Discurso. Barcelona: Gedisa.

_____ (2003). "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En: Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2003): Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona, Gedisa, pp. 143-178.

Warnock, H.M. (1978). The Warnock Report. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiryin to the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Her Majesty's Stationery Office. Recuperado el 03 de junio de 2014 desde http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html.

ACESSIBILIDADE À CULTURA E AO CONHECIMENTO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: QUE PENSAM OS USUÁRIOS DA BIBLIOTECA?[1]

Vera Regina Pereira Ferraz[2]
Débora Felício Faria[3]

Resumen

Este trabajo es un condensado mi tesis de maestría en educación, tiene el objetivo de hacer un análisis sobre la accesibilidad a la cultura y el conocimiento en la Biblioteca Louis Braille, del Instituto Benjamin Constant, en Rio de Janeiro, la primera institución especializada en la enseñanza y en la rehabilitación de personas ciegas, deficientes visuales y de baja visión en Brasil. Fue adoptada la Teoría Crítica de la Sociedad como referencia de análisis que permite la comprensión de las relaciones sociales y las posibilidades del individuo con deficiencia visual intervenir en la sociedad y tener acceso al acervo de la biblioteca. Ampliar y mejorar la accesibilidad a las personas con deficiencia visual implica expandir el acceso a la cultura producida históricamente, como una posibilidad de vivir experiencia con el conocimiento por medio de la literatura. Refletimos sobre la educación teniendo en cuenta su función formativa y cultural. Los resultados de este estudio revelan que la Biblioteca cumple su función de difundir la accesibilidad digital en su acervo.

Palabras clave: Accesibilidad a la Cultura; Inclusión Social; Deficiencia Visual.

Introdução

O presente trabalho se refere a uma parte da minha dissertação de mestrado em Educação. Com base nas experiências vividas durante a minha atuação na Biblioteca

[1]Este trabalho refere-se à uma parte de minha dissertação de mestrado em educação, elaborada sob orientação da Profª Drª Valdelúcia Alves da Costa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

[2]Bibliotecária; Mestre em Educação e Especialista em Docência e Educação Básica pela UFF; Especialista em Deficiência Visual; Professora de Orientação e Mobilidade do IBC; Membro da 'Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa/UNAM/México e Investigadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão', coordenado pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF). Correo Electrónico: vera21reg@gmail.com

[3] Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais, Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão', coordenado pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF).

Louis Braille aprofundei discussões pertinentes à acessibilidade, à inclusão, à informação e ao conhecimento da pessoa com deficiência visual às bibliotecas.

Uma das preocupações que me levaram a investigar sobre este tema foi identificar como se processa a acessibilidade da pessoa cega ou com baixa visão, ao conhecimento e à informação na biblioteca.

Para esclarecer o problema, houve a necessidade de compreender alguns conceitos que se tornaram fundamentais para o estudo, tais como: inclusão social, acessibilidade e informação que já estão presentes no contexto internacional – Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e da Guatemala (1999) - com reflexos em Leis e Decretos nacionais, uma vez que o Brasil é signatário dos direitos que essas conferências trataram de tornar universais.

A educação das pessoas com deficiência deve ser encarada como uma questão de direito e não como assistencialismo. Na Constituição Federal Brasileira (1988) o direito à educação inclui acessibilidade, vida independente e inclusão na comunidade, o que foi sinalizado pela Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência adotada pela ONU, em 13 de dezembro de 2006 e ratificada pelo Brasil, tornando-se Emenda Constitucional, ou seja de obrigatório cumprimento, por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008.

Sobre o documento subsidiário à Política de Inclusão, o Ministério de Educação e Cultura (MEC):

> A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos. (Paulon; Freitas; Pinho, 2005, p.7).

Sobre os direitos à educação de pessoas com deficiência, há outros Decretos nacionais e internacionais que defendem as políticas de inclusão da pessoa com deficiência. O que transparece em todas as legislações é a preocupação com a igualdade de oportunidades para possibilitar o acesso a bens e serviços a todas as pessoas, principalmente as que possuem dificuldades e/ou deficiências.

Segundo o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a acessibilidade está relacionada com dar condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. Ainda

neste Decreto, encontramos a denominação de "barreiras" para esses impedimentos, ou quando existir qualquer entrave ou obstáculos que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimentos, a circulação com segurança e a possibilidade de que as pessoas se comuniquem ou obtenham informação.

No que se refere à acessibilidade, a NBR 9050 (2004, p. 2) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a define como sendo: "possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, com equipamento urbano e elementos".

Considerando a acessibilidade preconizada, ela pode ser respeitada, minimizar ou eliminar a exclusão em função dos obstáculos enfrentados pelas pessoas cegas ou de baixa-visão numa biblioteca. Assim, considera-se que para as pessoas cegas e com baixa visão a acessibilidade estabelece uma estreita relação com o desenvolvimento tecnológico, particularmente a Tecnologia Assistiva (TA).

No âmbito governamental é a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) a responsável pelo assessoramento às políticas e ações em relação à TA. Essa Secretaria, para dar conta da demanda, criou com a Portaria n° 142, de 16 de novembro de 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) que, em sua Ata VII, assim define a TA: "É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (Brasil, 2006).

Ainda no mesmo documento, tem-se como objetivo geral da TA: "Proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade" (Brasil, 2006).

Mas a qual espaço de informação os deficientes podem ter acesso na sociedade que não considera a sua existência enquanto cidadãos? Segundo Adorno (2006, p. 122), a sociedade cria mecanismos para incluir os excluídos: "de uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação". É o que podemos observar, em virtude do número de excluídos que ainda existe sem acesso à informação.

É importante frisar que a informação veiculada pela biblioteca não poderá se fechar ao condicionamento social, ou seja, apenas para levar os indivíduos a se adaptarem ao mundo em que vivem. Maar (2006, p. 11), parafraseando Adorno diz que "quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente." Neste trecho o autor coloca

que a educação não deve ser simplesmente repetição pois, neste caso, ela fica aprisionada aos conteúdos.

Sabemos que é importante adaptar-nos ao mundo em que vivemos e para isso necessitamos da informação. Mas como fazer uso dessas informações. Portanto: "[...] a informação apresenta uma diversidade de significados, desde seu uso no cotidiano da vida à aplicação no trabalho técnico, estando diretamente ligada às noções de comunicação, organização de dados, forma, instrução, conhecimento, significado, estímulo, padrão, percepção e representação de conhecimento" (Araújo, 2009, p. 144).

Se a aquisição do conhecimento é importante para todos e não pode ser impedido para nenhum cidadão, muito menos pode ser obstaculizado para o deficiente visual e, nesse particular, todas as opções de facilidades de acesso a ele devem ser proporcionadas àqueles que já trazem originalmente barreiras que os impedem apropriar-se do conhecimento como acontece com os videntes.

Dada a importância do conhecimento na atualidade, tornou-se relevante o estudo da acessibilidade à Biblioteca Louis Braille do IBC, a fim de que as pessoas com deficiência visual conseguissem ter acesso às informações, a dados, à ciência, ao conhecimento produzido e contido no acervo dessa biblioteca especializada.

Com base nessas considerações, nossa hipótese inicial para propor este estudo supunha que, embora o IBC seja uma instituição que busca a inclusão, dedicando-se ao atendimento às pessoas cegas e com baixa visão. No entanto a Biblioteca Louis Braille, importante espaço para esse grupo, ainda não está completamente adequada para promover uma acessibilidade espacial, atitudinal e digital. Uma biblioteca com acessibilidade espacial significa o caminho por onde os usuários cegos devem circular com segurança e eficácia. A acessibilidade atitudinal significa eliminar atitudes em relação ao outro, preconceituosas e discriminatórias e a maneira com que as pessoas se posicionam frente ao outro é que vai ajudar na remoção de barreiras. A acessibilidade digital significa que os acervos bibliográficos das bibliotecas devem possuir formato acessível à pessoa com deficiência, utilizando diferentes recursos e ajuda técnica, para que o usuário tenha acesso ao conhecimento e informação, independente de sua deficiência e da ajuda de terceiros.

Uma biblioteca bem equipada e provida de processos facilitadores proporciona independência ao deficiente visual e promove sua autonomia.

Com todos os avanços e progressos que a tecnologia proporciona, principalmente em virtude dos modernos processos de impressão, é colocado à disposição dos deficientes visuais um número cada vez maior de obras em suporte Braille. Além disso, adaptando os espaços para integrá-los à sociedade cultural, estamos favorecendo-os beneficamente e buscando para eles a autonomia e emancipação.

O estudo foi desenvolvido na Biblioteca Louis Braille do IBC que atende as pessoas com deficiência visual e é frequentada por alunos cegos[4] e com baixa visão, surdocegos, reabilitandos[5] com deficiência visual -, estando aberta também ao público em geral[6] o que inclui pessoas videntes, sem deficiência. Os que a procuram vêm em busca de informações específicas ora sobre pesquisa escolar, ora sobre estudos em apostila de concursos, leituras de livros paradidáticos e outros.

O acervo da Biblioteca Louis Braille atualmente se constitui de 7.633 exemplares indexados no software Sophia. Esse total é composto de livros em tinta e braille, além de audiolivros (livros gravados em CD-ROM). É equipada de cinco computadores com leitores de tela (NVDA, Jaws e DOSVOX) disponibilizados para atender aos usuários na busca de suas pesquisas. Como os reabilitandos apresentam muitas dificuldades em manusear o computador, a solução encontrada foi colocar uma atendente para orientá-los na utilização do equipamento.

Os resultados deste estudo revelaram que as condições de acessibilidade na Biblioteca Louis Braille do IBC são restritas e o material em áudio é mais atualizado do que os livros em braille, pois esses não têm publicação suficiente de modo a garantir a atualização de seu acervo e assim se torna deficitário. Com isso os usuários acabam por buscar informações na Internet.

A biblioteca possui cinco computadores disponibilizados para atender aos usuários na busca de suas pesquisas.

Os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que compõem o acervo são dois aparelhos de ampliação para leitura, com contraste de cores e de brilho (CCTV), dois aparelhos de *Point Compact* - scanner autônomo para leitura com o qual pode-se salvar o material no *pen drive* e converter o texto para áudio -, dois aparelhos de Linha Braille que permitem a leitura Braille de conteúdos digitalizados em computador ou internet. É de fundamental importância para leitura e aprendizado do sistema Braille por pessoas surdocegas o uso desses recursos e serviços de TA através dos computadores ou de outros dispositivos que se conectem a estes aparelhos de linha Braille.

Os profissionais - bibliotecário e o assistente do acervo Braille - que lidam com os usuários demonstram conhecer o funcionamento dos aparelhos de TA, da leitura e escrita em braille.

O bibliotecário e os auxiliares de biblioteca realizam toda a organização do acervo à tinta, braille e áudio. A parte de empréstimo de livros em tinta é feita por este

---

4São considerados alunos os indivíduos com deficiência visual, matriculados na escola do IBC, que frequentam desde a Estimulação Precoce até o 9º ano do Ensino Fundamental.

5 Reabilitandos são todas as pessoas que perdem a visão na idade adulta e que necessitam de atendimentos específicos no Centro de Reabilitação do IBC.

4 Público em geral são as pessoas que enxergam e não tem nenhum vínculo com a instituição, utilizam o espaço da biblioteca para estudar.

profissional e a parte de empréstimo de livros em braille e áudios é feita pelo assistente do acervo em Braille. Os outros profissionais – atendentes de balcão que atuam no espaço - tem uma noção básica para o primeiro contato com o usuário e com o ledor. A Biblioteca Louis Braille atualmente possui 15 funcionários entre servidores e terceirizados.

A partir da divulgação de leis e decretos e outras normas voltadas a garantir os direitos da pessoa com deficiência visual, o deficiente passou a ter mais visibilidade na sociedade. Ainda que, em termos legais, os direitos lhes sejam assegurados, a sociedade ainda não assimilou esses direitos em função do desconhecimento da deficiência e da própria lei, não estando preparada para conviver com o diferente. Foram evidenciadas suas necessidades que se configuraram em direitos. Desses destacamos o direito ao acesso à informação de qualidade.

Em termos históricos, de acordo com Oliveira (2005), no Brasil, na década de 1950, houve um grande avanço a partir de uma parceria entre os profissionais das bibliotecas e a Ciência da Informação. Considerado como um avanço naquele momento, essa aproximação trouxe conceituações e técnicas para organizar e disseminar os registros de conhecimentos (documentos) existentes em bibliotecas e centros de documentação brasileiros.

Entretanto, a mesma autora considera que hoje o cenário é diferente, trata-se de: "[...] outro momento importante em que os documentos e outros registros de conhecimento migram para a era digital, fato que ao desencadear modificações nos conceitos da área conduz seus pesquisadores ao desafio de repensar a biblioteca, a localização e o acesso aos documentos" (Oliveira, et. al. 2005, p. 4).

Consideramos que o desenvolvimento tecnológico contribui para a acessibilidade, sendo de fundamental importância para o deficiente visual possibilitando seu acesso à cultura, à mobilidade espacial e às tecnologias da informação e comunicação em diferentes dimensões – profissional, cultural e social – pois permite que ele consiga ser incluído na sociedade como partícipe. No entanto, é necessário ter à sua disposição materiais específicos para a sua autonomia.

Método

Ao adotar a Teoria Critica como método, evidenciou-se a coerência com o pensamento de Adorno (2006) ao referir à importância e à responsabilidade da educação com relação aos aspectos culturais, mais especificamente à função formativa cultural das classes subalternas, desprovidas, em contraste com a função deformativa das mídias de massa. O autor suspeitava da televisão, entendendo-a como manipuladora de consciências, porém, com potencial da máquina, da tecnologia de esclarecimento educativo. Pode-se dizer que tomamos o devido cuidado, enquanto pesquisa, em relação às demais tecnologias de nosso tempo.

Adota-se nesta pesquisa a Teoria Crítica, com destaque ao pensamento de Adorno (2006). O referido autor faz uma apreciação de como as pessoas não sabem lidar com a ideia de liberdade, acabando por seguirem diferentes tipos de autoridade sem restrições, sem enxergarem que estão sendo manipuladas e adotando o mesmo caminho: "Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isso combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa". (Adorno, 2006, p. 129).

Adorno (2006) provoca a reflexão sobre como as pessoas não percebem que não têm independência no seu agir, no seu pensar. Portanto, atuam sem vivacidade, sem vontade própria. Tornam-se uma massa única e não conseguem pensar e atuar como pessoas emancipadas que desejam uma sociedade mais democrática, mais livre e justa.

Quanto a isso, Adorno afirma que "[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado". (Adorno, 2006, p. 141-142).

Para isso investiga-se o modo de consumo, o comportamento e as atitudes dos adultos cegos e de baixa-visão, da comunidade em geral, sobre os usos e as necessidades interativas mediadas na biblioteca e por meio dela. Com Adorno (2006), vislumbra-se a necessidade de se adquirir um juízo autônomo e independente. Luta-se por profissionais qualificados que problematizem os serviços e conteúdos ofertados, inclusive, usando recursos, tais como televisão, computador, ledor, literatura, saraus – conteúdos culturais – com formato educativo, informativo – com caráter emancipatório dos seus usuários.

Atualmente a educação possui forte acento no aspecto da adaptação mas, em se considerando o deficiente visual, é preciso que, além de adaptado, o tornemos emancipado. Por isso, também é importante que a instituição escolar tenha em vista a emancipação.

Adorno (2006), citando Becker, afirma que a democracia exige a emancipação, e uma instituição escolar deve visar à emancipação, para superar a reprodução de classes na escola: "[...] uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específica das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo" (Adorno, 2006, p. 170).

A educação, para levar os indivíduos a orientar-se no mundo, o que é impossível sem adaptações, não permite, ao mesmo tempo, que estes percam suas qualidades pessoais. Como afirma Becker: "A adaptação não deve conduzir a perda da individualidade em um conformismo uniformizador." (Adorno, 2006 p. 144).

Resultados e Discussão

Marcos é aluno de baixa visão do 9º ano do Ensino Fundamental da escola do IBC, que utiliza a Biblioteca já com certa independência, pois usa os equipamentos como computador e o CCTV, sem necessitar de auxilio. Segundo a opinião deste aluno, a Biblioteca ajudou-o a ser crítico e a obter outros conhecimentos. Por outro lado, sugere que a Biblioteca deveria ter uma impressora em tinta, para as pessoas que enxergam.

Partindo do relato de Marcos, é necessária a implementação de políticas públicas locais para que o atendimento educacional especializado alcance a sua função primeira de elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a mais perfeita aprendizagem e participação de alunos com deficiência.

Carlos também é aluno de baixa visão do 9º ano do ensino fundamental da escola do IBC. Vai sozinho à biblioteca, porém precisa de ledor para explicações, quando constata ter necessidade. O que chamou atenção no relato deste aluno é que ele afirma não precisar de incentivo para frequentar a Biblioteca, porque possui inclinação natural por livros. Sugere melhorias em relação à acessibilidade espacial por julgá-la estreita para a locomoção de indivíduos de baixa visão, e esta situação se torna mais intensa para os cegos.

Além disso, propõe que haja sinalização tátil para que as pessoas de baixa visão consigam se locomover com maior desenvoltura no interior da Biblioteca. Outrossim, estabelece uma crítica em relação ao atendimento, que não acontece como deveria ser num setor público, pois muitas vezes ele se sente como se estivesse num setor privado.

O que transparece na fala deste aluno é uma determinada convicção de que o setor público deve atender com certo paternalismo, fornecendo todo o material que eles solicitam como necessário para os frequentadores da Biblioteca.

Fica evidenciado na fala de Marcos e Carlos que eles ainda têm uma visão paternalista da Biblioteca como um setor público, e que deveria ser obrigação o fornecimento de material e o atendimento diferenciado, porque eles são deficientes, Sabendo-se que para Adorno (2006, p. 172) "[...]mesmo na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido".

Jorge, aluno cego do 9º ano da escola do IBC, frequenta a Bilioteca por necessidade de estudo e pesquisa. Igualmente a outro aluno, não precisa de estímulos para ir à Biblioteca. Sugere que haja livros em braille e audiolivros, para o público jovem, com títulos atraentes e modernos paradidáticos para sua idade, pois a Biblioteca privilegia o acervo dirigido para a idade adulta. Perguntado se a Biblioteca o ajudou a torná-lo mais crítico, respondeu que a leitura da opinião de diferentes autores o auxiliou a formar seu próprio pensamento crítico.

Conclusões

As narrativas dos alunos, através das entrevistas, constituem ações de experiências vividas por esses alunos, oportunizando-lhes conhecimento próprio e conscientização de si mesmos.

A narrativa e a acessibilidade reunidas formam uma harmonia que contribui para ampliar seu processo de se orientar e de se adaptar ao mundo, sem dispor do sentido da visão.

As narrativas podem ajudar muito na reformulação de ideias do que é ser um deficiente visual. Assim sendo a narrativa contribui para que o deficiente visual seja inserido na sua realidade educacional e social. Também as narrativas podem ensinar muito sobre convivência entre pessoas completamente diferentes ou pessoas semelhantes, lutando pelos mesmos ideais, vivendo num mundo simples, comum e cotidiano.

A narrativa com toda a escala de componentes deve permanecer como a base dos estudos de acessibilidade à cultura, à informação, desmitificando as dificuldades, inacessibilidade e oferecendo elementos teóricos fundamentais para a construção de conceitos de subjetividade, cidadania e meio ambiente. Em se sabendo que uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas como sua condição e, ao mesmo tempo, sua produção, é impossível que o relato seja, talvez, potencialmente, o espaço teórico das práticas. O conteúdo das entrevistas constitui matéria bruta da experiência, embora numa visão teórica as respostas não se bastem a si mesmas. No entanto, tem o encargo de ser o canal pelo qual os alunos do ensino fundamental dão o testemunho de sua trajetória. Suas histórias contribuem para forjar sua identidade. Como bem mostra a psicanálise, todo sujeito se constrói através de sua história.

Adorno (2006, p. 45-46) registra que o passado infeliz permanece mais no pré-consciente e semiconsciente, do que no consciente propriamente dito, o que se explica pela busca incessante da felicidade que acontece na consciência do homem:

> [...] vou me abster de considerações acerca da questão difícil e de muita responsabilidade relativa à dimensão em que é apropriado referir-se ao passado em experiências de esclarecimento público, se uma insistência neste sentido não provocaria uma resistência obstinada, produzindo justamente ao contrário do que se pretendia. Contudo, penso, ao contrário, que o consciente jamais se relaciona à infelicidade nos mesmos termos em que isto ocorre com o semiconsciente e o pré-consciente. No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. Naturalmente, para isto será necessária uma educação dos educadores.

Toda a realidade é reconstrução, pois no relato não há somente compreensão, mas, também, explicação e a meta de se atingir o geral, onde muitos se reconhecem,

pode ser alcançada com a singularidade da situação narrada. Paquay e outros autores (2001) questionam se o relato de que, em sendo este um dos espaços de teorização das suas histórias contribui para forjar as práticas em virtude de a narrativa pertencer ao campo da ficção e estar mais ligada à literatura e à poética e à imaginação, não estaria ela em oposição à ciência que é real e objetiva? Elas próprias respondem que na narrativa há registros de conhecimento, que sua escrita disciplina, que ela constitui uma arte e que nela podem ser encontradas concepções científicas. Os historiadores ajudaram a pensar na narrativa dessa forma, pois, no relato, a realidade é reconstrução, que nele há não só compreensão, mas também explicações. A Biblioteca cumpriu o seu papel pelo fato de alguns dos entrevistados perceberem que o conhecimento permite que a pessoa construa sua própria opinião, formando um pensamento crítico.

Sob tal perspectiva, essa pesquisa revelou que não apenas os professores, mas qualquer profissional que tenha contato com pessoas deficientes visuais, deve tornar-se capaz de interagir cordialmente com eles, possibilitando-lhes todas as facilidades de acesso à cultura, como também promovendo sentimentos e atitudes sociais, para que se tornem capazes de se solidarizar uns aos outros na busca da cultura e do crescimento como pessoa, e afirmando sua condição de ser social e cultural.

Referências

Adorno, T. Educação e Emancipação. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

Araújo, G. M. Elementos do sistema de gestão de SMSQRS: Teoria da vulnerabilidade. Rio de Janeiro: Verde Editora, 2009, v.1. Disponível em: <http://goo.gl/3v9FPi>. Acesso em: 13/05/2013.

Associação Brasileira De Normas Técnicas. NBR 9050 Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

Brasil. Portaria n. 142 de 16 de novembro de 2006. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 17 nov. 2006. Não paginado. Disponível em: <www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/.../F-POR142-NOV06.DOC> Acesso em: 20/01/2015.

Brasil. Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10/02/2014.

Guattari, F. As três ecologias. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

Oliveira, M. (Coord.). et al. Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. Não paginado. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/59253529/OLIVEIRA-Marlene-de-Ciencia-da-InformacaoBiblioteconomia-novos-conteudos-e-espacos-de-atuacao-2005.> Acesso em: 15/11/2014.

Paulon, S.M.; Freitas, L.B.L.; Pinho, G.S. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 49 p.

TEMÁTICA 2

GESTIÓN Y CURRICULUM:
NIVELES EDUCATIVOS Y ENSEÑANZAS
PARA LOS APRENDIZAJES DIVERSOS

CUANDO NO HAY PALABRAS, SIGNIFICADOS MULTIMODALES EN NARRACIONES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Dominique Manghi.[1]
Fabiola Otárola.[2]

Resumen

El presente estudio explora las funciones semánticas de recursos no verbales recurrentes en narraciones de niños con Discapacidad Intelectual (DI), con un desarrollo lingüístico incipiente. Actualmente, existen escasas investigaciones que profundizan en las características comunicativas de este grupo de personas. Nuestro trabajo se plantea el desafío de explorar una forma de análisis multimodal del discurso en un corpus audiovisual de narraciones de un grupo de escolares con DI de entre 6 y 10 años. Este grupo parece narrar, pese a que lo hacen con escaso o nulo desarrollo del lenguaje. Para esto se lleva a cabo una tarea de recontado con apoyo visual del cuento, y posteriormente un análisis semántico a los recursos no lingüísticos con los que estructuran el recontado con apoyo visual de sus relatos (Stein & Glenn, 1979; Kress & van Leeuwen, 1996). De acuerdo a los significados y tipos de procesos, los resultados nos muestran la presencia de procesos materiales y relacionales así como de participantes: agente y meta, construidos a través de gestos deícticos (McNeill, 2000; Kendon, 2004) y aproximaciones a palabra. Estos datos nos permiten confirmar que la narración es un proceso complejo que va más allá de los elementos lingüísticos (Tomassello, 2005), que integra una amplia gama de habilidades pragmáticas (Bamberg, 2010), donde los recursos comunicativos no verbales juegan un rol importante para construir significado dirigido a otros. Los hallazgos nos permiten comprender la naturaleza de la comunicación de este grupo de personas y ofrecer lineamientos pedagógicos para favorecer la interpretación de sus producciones, así como trabajar el discurso narrativo como medio de desarrollo del lenguaje en niños con DI.

Palabras claves: Comunicación, Discapacidad Intelectual, recursos no verbales, multimodalidad.

[1] Profesora de Educación Diferencial, Doctora en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Colectivo prácticas pedagógicas y lenguaje para el aprendizaje escolar, Proyecto Fondecyt 1130420.
[2] Profesora de Educación Diferencial, Doctora en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Proyecto Fondecyt 1130420.

Introducción

Desde una perspectiva inclusiva, se nos plantea el desafío de comprender la comunicación de un grupo de niños y jóvenes con condición de Discapacidad Intelectual quienes narran, pese a que lo hacen con escaso o nulo desarrollo del lenguaje. Para poder avanzar en la caracterización de la comunicación de este grupo de personas desde las demandas actuales de la inclusión social, es central definir la aproximación al objeto de estudio: las narraciones de un grupo de escolares con Discapacidad Intelectual con un desarrollo incipiente del lenguaje.

¿Desde dónde abordar las narraciones de este grupo? Se necesita hacer una doble revisión. La primera referida a cómo se conceptualiza la Discapacidad Intelectual, la segunda cómo se define la comunicación y el lenguaje para que sea coherente con la inclusión.

Respecto a la primera opción teórica, actualmente, el paradigma inclusivo define operacionalmente la Discapacidad Intelectual como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas que vivencian las personas en su funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, manifestada en su interacción con el entorno a través de habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta definición pone el foco en su funcionamiento social considerando las habilidades de las personas para participar en las actividades en las que se desenvuelven.

Respecto de la segunda opción teórica esta investigación aborda el estudio del lenguaje desde un foco amplio, ensanchando la idea de comunicación en dos sentidos. En un sentido, los elementos léxicos y gramaticales han sido largamente considerados para caracterizar el desarrollo del lenguaje, sin embargo aquí se consideran los significados construidos en el nivel discursivo, entendiendo el discurso como una estructura convencional cultural que organiza el texto con el fin de alcanzar un propósito. Las narraciones, como un tipo de discurso, reflejan la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros mismos (Fivush & Haden, 1997) y cómo organizamos discursivamente esto para los demás (Hudson & Shapiro, 1991). En un segundo sentido, el estudio de la comunicación se ha centrado exclusivamente en un modo de comunicación: el lingüístico, asumiendo el lenguaje un status especial por sobre los otros modos considerados secundarios (Kress, 2010). No obstante, aquí se consideran todos los recursos utilizados para construir significados, se amplía el panorama comunicativo ya que se asume una perspectiva multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001) que ofrece nuevas preguntas y respuestas en la comunicación.

Cuando un grupo de escolares con Discapacidad Intelectual presenta intención narrativa, y parece narrar sin hablar, ya que no ha desarrollado la lengua oral: ¿qué significados construyen? ¿mediante qué recursos? Esta investigación tiene por objetivo explorar los significados construidos en las narraciones de un grupo de escolares con condición de Discapacidad Intelectual entre 6 y 10 años, a través del análisis

multimodal del discurso. Este grupo se caracteriza por presentar un desarrollo incipiente del lenguaje, por lo que utilizan variados recursos comunicativos al momento de producir sus relatos.

A continuación, se sintetizan los elementos conceptuales y metodológicos del estudio, para desarrollar algunos ejemplos respecto del análisis multimodal de las funciones semánticas de recursos comunicativos más recurrentes, en narraciones de este grupo de niños con Discapacidad Intelectual (DI).

Metodología

Este estudio es parte del Fondecyt 1130684 y corresponde a una investigación mixta, ya que considera en una primera etapa un enfoque cuantitavo para la recogida de información y luego uno cualitativo para el análisis que para profundizó en los hallazgos. La muestra está constituida por 18 niños entre 6 y 10 años, todos ellos con un desarrollo del lenguaje incipiente y un diagnóstico de discapacidad intelectual, de escuelas especiales de Valparaíso y Santiago.

La primera parte del estudio correspondió a una situación experimental para la elicitación de la narración a partir de una tarea de recontado, la cual se adaptó para las características de la muestra (Manghi, Otárola y Arancibia, en prensa). Cabe destacar el uso de dos versiones del libro álbum en el recontado: una narración digital (para la narración individual) y una en papel (para la etapa del recontado propiamente tal), esta última a disposición de los niños para su manipulación y administración del avance de la narración durante la tarea de recontado. Toda esta etapa se grabó audiovisualmente.

La segunda parte del análisis fue cualitativo, ya que el video de cada narración e interacción con los evaluadores fue analizado en detalle para describir cómo ocurría la construcción de los significados en el discurso. Para el análisis se usaron dos tipos de categorías: recursos comunicativos y tipos de procesos. La primera taxonomía basada en las categorías de McNeill (2000); Kendon (2004) y Fakültesi (2008).está definida operacionalmente en la tabla N°1.

Tabla 1. Definición operacional de los recursos comunicativos para Análisis Multimodal del Discurso en Manghi et al. (En prensa).

	TIPOS	DEFINICIÓN OPERACIONAL
GESTOS	**Icónicos**	Representan un evento, suceso u objeto en el espacio. Tienen un contenido semántico posible de interpretar asociado al contenido semántico de la producción oral. Un ejemplo, cuando se refieren a llamadas telefónicas, se llevan a la oreja un teléfono imaginario.
	Metafóricos	Representan ideas abstractas o conceptos. Un ejemplo de gesto metafórico es el movimiento de la mano con los

		dedos extendidos delante del hablante para significar "todo".
	Deícticos	Se utilizan para apuntar, señalar, al interlocutor otras personas, objetos o espacios que se representan y permiten relacionar para el interlocutor los elementos en el espacio recreado.
MIRADAS	**Regulación**	Las miradas median la participación del interlocutor, guiando su atención a través de la búsqueda o suspensión de la mirada, iniciando o terminando el vínculo interpersonal.
	Monitoreo	Cambios de la mirada desde un objeto hacia el interlocutor, indican la conclusión de una unidad de pensamiento. Generalmente es utilizada para comprobar atención del interlocutor y la participación conductual del mismo.
	Expresivo	Dan cuenta del grado, tipo de participación y del estado de alerta en la actividad, de los participantes, apuntando a sus emociones.
RECURSOS VERBALES	**Frase**	Uso de frases cortas, generalmente sin verbo.
	Palabras aisladas	Uso de palabras sueltas con fines comunicativos, sin desarrollo de sintaxis.
	Jerga	Uso de elementos prosódicos (entonación, ritmo, intensidad), sin distinción de palabras.
	Aproximación a palabras	Emisiones en las que se puede reconocer una aproximación a una palabra del sistema lingüístico.
	Balbuceo	Emisiones de combinación silábica, reduplicada y no reduplicada.
	Vocalización	Emisiones en torno a la producción de vocales.

El segundo grupo de categorías, se usó para el análisis de las funciones semánticas en cada parte de la narración de este grupo de niños. Para esto se utilizaron las categorías de procesos de la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday, 1994). Estas categorías corresponden a los tipos de verbos en una clausula los que permiten comprender la relación entre los participantes. Estas categorías son: relacional, verbal, mental, conductual o comportamental, material y existencial (ver figura Nº1), y cada una de ellas tiene asociado los roles temáticos en los que participan el resto de los participantes en el proceso (tabla N°2).

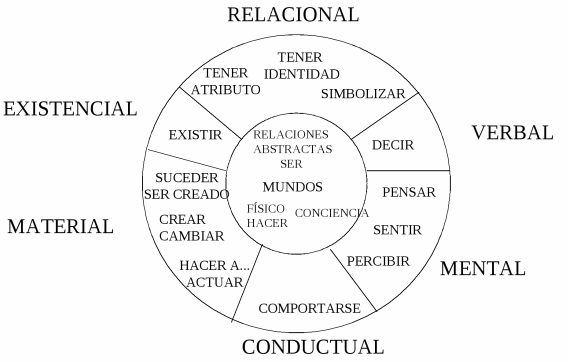


Figura 1. Tipos de procesos, tomado de Halliday (1994).

Tabla 2. Tipos de procesos y roles asociados

Material	Actor/beneficiario/instrumento/meta
Mental sensorial	Procesador / fenómeno
Relacional	Rol inherente 1 /rol inherente 2
Conducta (intersección material / mental	Conductor, (asunto)
Verbal (intersección mental / relacional)	Dicente, reporte, (blanco)
Existencial (intersección relacional / material)	1 rol inherente: Existente

Resultados y discusión

El análisis multimodal de las narraciones de este grupo de niños arroja una variedad de recursos utilizados en su discurso, y combinaciones de ellos que les permiten la construcción de significados para el otro. En relación a los resultados, destacaremos algunos ejemplos respecto a cómo los niños representan la experiencia. La imagen N°1 y N°2 muestran cómo a través de distintos tipos de gestos, los escolares narran valiéndose de todos sus recursos comunicativos.

Figura 2. Ejemplo construcción de proceso relacional.

Figura 3. Ejemplo construcción de proceso mental.

En la figura 2, podemos ver cómo los niños construyen significados tanto relacionales como materiales usando el gesto deíctico para esto. En cuanto a los procesos relacionales, estos se refieren a experiencias internas y externas de las personas, consideradas como "ser". No se relaciona con una acción, sino más bien se refieren a un estado de cosas, a una relación abstracta entre dos o más elementos. En el ejemplo, el niño dice “gordo” y luego mediante un gesto deíctico dibuja un círculo sobre el dibujo del oso en la lámina. De esta manera: relaciona a un participante con una atribución.

Con el mismo gesto deíctico circular, pero usado de manera más compleja, otra niña construye un proceso material, es decir relaciona un agente a una meta Los procesos materiales se refieren a la codificación de nuestra experiencia en el mundo material con foco en aquellas acciones que muestran algo que sucede o alguien que hace algo, produciendo un cambio en el flujo de los acontecimientos o de alguno de los participantes involucrados. En la tarea de recontado los escolares enfatizaron en la lámina del oso, mostrando que el oso hacía algo: arreglaba los zapatos. Y esto lo hicieron con un gesto circular sobre el oso en la lámina y luego sobre el dibujo de los zapatos.

En la figura 3 vemos como la niña construye un proceso mental: el fenómeno y el sensor. Estos procesos se refieren a la representación de nuestra experiencia en el mundo de percepciones y apreciaciones intelectuales. Estos procesos responden a ¿qué percibe piensa o siente tal persona (sensor)? La niña de la figura 3 sobre una lámina donde aparece el oso y una burbuja que representa su pensamiento: unos zapatos, la narradora usa un gesto metafórico sobre su frente para representar el acto mental de pensar y luego dice “zapatos”, el fenómeno pensado.

A partir de esta mirada discursiva y multimodal a la comunicación, que reconoce el potencial de los recursos para la comunicación podríamos decir que los

niños participantes en este estudio presentan una *intencion narrativa* que se evidencia en: 1. Utilizan palabras aisladas y elementos no lingüísticos para narrar el cuento ;2. Muestran interés por participar de la narración; 3. Presencia de atención conjunta (libro – soporte físico); 4. Se observan conductas que dan cuenta de la práctica narrativa (género narrativo); 5.Usan gestos, movimientos corporales y prosodia, como elementos esenciales para narrar; 6. Se busca la participación del interlocutor preferentemente a través de miradas y gestos deícticos; 7. Se busca dar secuencia de eventos marcando su avance con el cambio de página; 8. Utiliza el material físico (libro) como apoyo esencial de la narración.

Conclusiones

El enfoque multimodal y discursivo sobre la comunicación de este grupo de niños nos permite reconocer algunos de los significados que construyen y con qué recursos. En este estudio, hemos destacado los gestos: deíctico circular y gesto metafórico para la representación de distintos tipos de relaciones entre elementos de la narración. De esta manera, los gestos sobre las láminas permiten representar procesos relacionales que se refieren a atribuciones de los personajes, además de procesos materiales donde representan un agente realizando una acción sobre una meta; y finalmente, procesos mentales: un sensor pensando o sientiendo un fenómeno. Llama la atención este tipo de proceso que según los estudios no sería esperable en niños con DI.

Desde una mirada inclusiva, resulta indispensable rescatar algunos elementos de este estudio para considerar como lineamientos pedagógicos:

1) Emplear apoyos visuales para las narraciones. Si en la tarea de recontado no se hubiera permitido a los estudiantes manipular el cuento en papel para destacar los elementos que el narrador quería construir para su audiencia, probablemente no hubiéramos podido decir que los niños narraban. Los apoyos visuales, en este caso las imágenes del cuento tienen un potencial importante para favorecer la comunicación, y la narración

2) permitir espacios para la expresión. En este caso, resultó indispensable dejar un tiempo para que él o la narradora se hicieran cargo de la construcción de significados, autogestionando el progreso de la narración y buscando atención en su audiencia. Dar tiempo sin interrupciones para la expresión de significados de los niños y niñas con DI puede sorprendernos, ya que demuestran dominio de la estructura narrativa, así como el uso de variados recursos para representar significados. Los profesores no siempre tenemos que estimular la expresión, también debemos aprender a escuchar atentamente lo que nos quieren comunicar

3) poner atención a los recursos no verbales. Así como los gestos pueden ser usados de manera compleja, las miradas también. Destacamos el rol de las miradas para reconocer

la intención narrativa, además de ser usada para marcar los turnos, y para solicitar retroalimentación del interlocutor.

Esperamos que estos resultados puedan ser usados por otros investigadores para ampliar el repertorio de recursos posibles de usar por la comunicación con este y otros grupos de escolares que no han desarrollado la lengua oral. Esto facilitará los procesos de inclusión para la participación en las actividades socioculturales, el aprendizaje y el desarrollo pleno.

Referencias

Abbeduto, L. (2003). International Review of Research in Mental Retardation:Language and Communication in Mental Retardation. California: Academic Press.

Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. En Theory & Psychology, 21(1), 1–22.

Fakültesi, G. (2008). Nonverbal Cues in the Oral Presentations of the Freshman Trainee Teachers of English at Gazi University. En Dergisi , 28, 127-152.

Fivush, R. & Haden,C. (1997). Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts. En P. van den Broek, P.A. Bauer & T. Bourg (Eds.), Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events (pp. 169-198). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Halliday, M.A.K. (1985). An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold.

Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), Developing narrative structure. (pp. 89–135). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. En Language and Cognitive Processes, 1(1), 61- 85.

Kendon, A (2004). Gesture: Visible Action as Utterance. UK: Cambridge University Press.

Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Londres: Routledge.

Manghi, D.; Otarola, F. y Arancibia, M. (en prensa). Adaptaciones metodológicas para el análisis del discurso de niños con Discapacidad Intelectual: narrando sin lenguaje. En Revista Signo y Pensamiento 69.

McNeill, D. (2000). Language and Gesture: Window into Thought and Action.Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Shiro, M.(2007). El discurso narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos. En Bolívar, Adriana (ed.). Análisis del discurso (pp. 121-143). Caracas: Manuales Universitarios.

Stein, N. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), New directions in discourse processing. Vol. 2: Advances in discourse processes (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

Tomasello, M. (2005). Beyond formalities: The case of language acquisition. En The Linguistic Review, 22, 183-197.

TRANSFORMANDO LA ESCUELA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

José Guadalupe Maya Muñoz[1]

Resumen

Se reporta la experiencia de la implementación del Índice de inclusión en una escuela secundaria. A raíz de las necesidades educativas que presentaban algunos alumnos de una Escuela Secundaria Técnica del Estado de Morelos, México, las autoridades de ésta acudieron a la Unidad de Orientación al Público (UOP), servicio de Educación especial, a solicitar su intervención. Como una parte toral de la respuesta educativa, se implementó durante el ciclo escolar 2013- 2014 el Índice de inclusión propuesto por Tony Booth y Mel Aincow. Se integró un Grupo coordinador de los trabajos, conformado por directivos de la escuela, docentes, coordinadores de actividades, dos padres de familia y dos alumnas. Se siguió la metodología propuesta en el Índice de inclusión, al tiempo que se realizaron actividades de sensibilización con padres de familia, con alumnos y con personal de la escuela; posteriormente, se realizó el *Primer Foro de inclusión. Formando una escuela para todos*, contando con ponentes de diferentes sectores de la sociedad local y estatal. Se diseñó un cuestionario para que la escuela se autoevaluara en las tres dimensiones propuestas por el Índice de inclusión: Crear culturas inclusivas, Elaborar políticas inclusivas, Desarrollar prácticas inclusivas. Se aplicaron los cuestionarios a alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Después de procesar los datos obtenidos, se identificaron las áreas en donde era necesario trabajar, y en base a esto el grupo coordinador diseñó una serie de iniciativas de trabajo que posteriormente fueron retomadas por el Consejo Técnico de la escuela en su planeación para ciclo escolar 2014- 2015. Mediante este proceso se ha ido dando una respuesta educativa con una visión más contextual e integral a las necesidades que presentan los padres, alumnos y maestros.

Palabras clave: Inclusión, educación inclusiva, Índice de inclusión.

Introducción

El momento histórico en que vivimos se caracteriza, por una parte, por avances a nivel global en materia de ciencia y tecnología; por otra parte, se observan esfuerzos

[1] Maestro especialista en la Unidad de Orientación al Público (UOP), dependiente del Departamento de Educación Especial del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

tendientes al desarrollo de sociedades con sistemas de vida democráticos, así como esfuerzos por brindar atención a los grupos tradicionalmente vulnerables, y esfuerzos por la expansión de los servicios de educación con calidad, justicia y equidad. Sin embargo, a pesar de los avances en distintos ámbitos de la vida, América Latina se caracteriza por altos niveles de desintegración y exclusión, fenómenos atribuibles tanto a la pobreza como a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, entre otros factores sociales.

Al considerar el ámbito educativo, se han observado avances en lo referente a la cobertura, pero la situación en cuanto a la equidad y la calidad educativa es diferente, observándose marcados rezagos (Blanco, 2006). Ante la imposibilidad de responder a las características y necesidades educativas del alumnado con justicia y equidad, los sistemas educativos tienden a discriminar, segregar y excluir de diferentes formas a un gran número de alumnos. Asimismo, la calidad de la educación que reciben los grupos más vulnerables es, por lo general, de menor calidad (Duk, 2007).

Según Echeíta (2007), son muchos los alumnos que no se sienten acogidos, respetados ni valorados honestamente por lo que son:

> "No por lo que podrían ser o algunos desearían que fueran o hubieran sido. Ellos lo sienten profundamente, seguramente con todo el cuerpo, aunque algunos no sepan expresarlo con palabras y, en buena medida como consecuencia de ello, no se perciben así mismos como competentes ni seguros para hacer frente a los desafíos escolares inmediatos (y por eso algunos los rehuyen de diversas formas; rechazo escolar, disrupción, depresión,…). En definitiva, no se sienten felices" (p. 1).

Paradójicamente, según Echeíta (2007), estas situaciones se observan cotidianamente y se consideran como algo normal, por lo que no son percibidas por muchos profesores, no las ven, posiblemente no lo imaginan, y en consecuencia "*no sienten* empáticamente ese dolor […] ni, mucho menos, nos cuestionamos por qué ocurre" (p. 2-3).

Ante esta realidad, la educación inclusiva dirige la mirada y la atención hacia los grupos de alumnos que se encuentran en peligro de ser marginados, o de ser excluidos o bajo el riesgo de no alcanzar niveles de rendimiento óptimo (Ainscow 2003; 2005), y plantea la necesidad de una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes, pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad (Blanco, 2006; Escobedo, Sales y Ferrández, 2012), "en el que se ofrece lo mismo a todos, y refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes" (Blanco y Duk, 2011, p. 47), a una visión basada en la heterogeneidad, que promueva el reconocimiento, respeto y valoración positiva de las diferencias, de manera que se haga efectivo el derecho al acceso a la educación de calidad y con igualdad de oportunidades (Echeíta y Duk, 2008), y reconociendo la atención a la diversidad como un medio para enriquecer los

procesos educativos de toda la comunidad educativa (Duk, 2007) y las sociedades mismas (Blanco y Duk, 2011). Así, la escuela inclusiva puede contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y pluralistas (Gutiérrez y Maz, 2004; Blanco, 2006).

De acuerdo a Ainscow (2003), la educación inclusiva debe contextualizarse en el debate sobre la "Educación para todos" que se inició en la Conferencia Mundial realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990. Sin embargo, aunque la discusión respecto a la necesidad de ofrecer una educación con justicia y equidad a cada alumno ha evolucionado paulatinamente y se ha concretado en acciones específicas en diferentes países, aún no se ha "logrado alterar los sistemas educativos de forma significativa" (Blanco, 2006, p. 5).

Hablando del movimiento de la integración educativa, este se ha centrado en la atención individual de estos estudiantes, más que en modificar los factores contextuales que limitan la participación y aprendizaje tanto de los alumnos que son integrados como de toda la población estudiantil (Blanco, 2006). En contraste, desde el enfoque de la inclusión, no es el niño a quien se considera como el problema, o quien cuenta con el problema, sino el sistema educativo y sus escuelas, por lo que el progreso de los alumnos no dependerá exclusivamente de sus características personales, sino de las oportunidades y apoyos que se le brindan (o dejan de brindar). De acuerdo a Blanco (2006) "La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas" (p. 5).

Según Rivero, Cuenca e Infante (2005), la inclusión se relaciona con el lugar donde los niños son educados, tanto en el aspecto físico como en la capacidad de los sistemas educativos para brindar una respuesta individualizada a las características de los alumnos, permitiendo y promoviendo su participación activa en experiencias desarrolladoras y, en consecuencia, siguiendo a Domínguez (2009), su desarrollo integral -físico, lingüístico, emocional, social y académico.

Ahora bien, para mejorar la educación no son suficientes las buenas intenciones, es menester establecer compromisos (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012) en lo que a la atención a la diversidad se refiere, y esto implica implementar acciones concretas que impulsen cambios reales. Echeíta y Verdugo (2005) coinciden con esto, diciendo que "no es suficiente con imaginar una realidad distinta para cambiar la que tenemos" (p. 6), y que es necesario pasar del deseo y el discurso de la inclusión a los hechos, promoviendo procesos que involucren a toda la población de este centro escolar: alumnos, padres y personal de la escuela (Durán et al., 2005), mediante la discusión, el debate y la reflexión, dando oportunidad a la pluralidad de voces con respeto, tolerancia y empatía, y propiciando en cada uno una mejor comprensión de la

realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar, y – más aún- incluyendo sus propuestas en estos procesos (Sales, Ferrández y Moliner, 2012). Echeíta y Sandoval (2007) plantean que, cuando esto sucede así, la crisis será superada y el centro escolar fortalecido, a pesar de que "el sistema educativo, como todo sistema social, se resiste fuertemente al cambio" (Echeíta y Verdugo, p. 6).

Al respecto, Echeíta (2007) plantea que:

> "Para poder iniciar ese proceso de cambio conceptual y práctico, los equipos educativos tienen que desarrollar estrategias que les permitan *detener el curso habitual de su pensamiento* (y de sus acciones educativas), para poder acceder, en algún grado a esas concepciones implícitas que se resisten a cambiar, y para poder iniciar el complejo y duro proceso de analizarlas, contrastarlas con sus efectos reales sobre los alumnos más afectados (y sobre ellos mismos) y en, su caso, hacer por reconstruirlas("redescribirlas" dicen los expertos). Dicho en otros términos necesitamos iniciativas, instrumentos, asesoramiento y apoyos para *hacer visible los invisibles procesos de exclusión educativa"* (p. 5).

De acuerdo a Ainscow (2005), el rol del director es crucial en los procesos implementados para la transformación de las escuelas en escuelas inclusivas. Sin embargo, de acuerdo a Echeíta y Verdugo (2005), "a veces, los responsables educativos, preocupados por lo urgente, se olvidan de lo fundamental" (p. 6). Al respecto, Verdugo (2003) plantea que para los alumnos pueden haber consecuencias negativas en los casos en los que "la administración educativa no tiene como objetivo mejorar la atención a los alumnos y renuncia a impulsar acciones específicas de reflexión, evaluación e intervención" (p. 10).

El *Índice de inclusión* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Constituye un proceso de autoevaluación en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas en las escuelas. Su objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro (Booth y Ainscow, 2000).

La propuesta metodológica de este importante instrumento es la investigación-acción. Los principios de la investigación- acción, según López (2008) son: la participación de la gente, es decir, los miembros del colectivo en donde se realiza la investigación; asimismo, "el establecimiento de relaciones de poder igualitarias; la promoción de reflexión individual y colectiva; el fomento de cambios; y la producción de conocimiento válido" (p. 176).

Booth y Ainscow (2000) plantean que a través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas. Sin embargo, estas tres dimensiones deben ser consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en la escuela; estas dimensiones son descritas de la siguiente manera:

- Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas. Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, así como al desarrollo de valores inclusivos compartidos, que se transmiten a los nuevos miembros. Los principios que se derivan de esta cultura escolar guían las decisiones que se concretan en las políticas y el quehacer diario de la escuela
- Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas. Se refiere a asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado
- Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas. Las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta los conocimientos y experiencias adquiridos fuera de la escuela. El personal moviliza recursos de la escuela e instituciones de la comunidad para mantener en todos el aprendizaje.

Las etapas del proceso propuesto por el Índice de inclusión son: Etapa 1: Iniciación del Índice; Etapa 2: Exploración y análisis de la escuela; Etapa 3: Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva; Etapa 4: Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo; Etapa 5: Revisión del proceso seguido con el Índice.

Implementación del Índice de inclusión en una Escuela Secundaria del Estado de Morelos, México

La Escuela Secundaria Técnica No. 30 se localiza en el Municipio de Jiutepec, Morelos, México. La Colonia en donde se encuentra está conformada por personas de distintos Estados de la República, evidentemente con cultura, intereses y necesidades propios. No se percibe en esta Colonia una cohesión social sólida; por el contrario, existe un alto grado de delincuencia, pandillerismo y adicciones, así como violencia intrafamiliar.

En octubre del 2013, las autoridades de Escuela Secundaria Técnica No. 30 (turno matutino) recurrieron a la Unidad de Orientación al Público (UOP), un servicio de orientación[2], para solicitar su intervención educativa hacia algunos casos de alumnos que presentaban dificultades en su proceso de aprendizaje y participación social.

[2] Los servicios de orientación son "Servicios de educación especial que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la

En noviembre de 2013, después de conocer a grandes rasgos las necesidades de los alumnos y la demanda de la escuela, la UOP[3] propuso la implementación del Índice de inclusión como una de las estrategias para la atención[4]. Siguiendo la metodología planteada en el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000), se integró un grupo coordinador, conformado por directivos de la escuela, tres docentes, tres coordinadores de actividades, dos padres de familia y dos alumnas.

Se realizaron, con el apoyo de tres integrantes de la UOP que tomaron el rol de amigos críticos, y gracias a las gestiones que los Directores de esta escuela realizaron ante sus autoridades[5], 15 sesiones (de Noviembre de 2013 a Junio de 2014) con el grupo coordinador, tomando como eje de discusión las actividades y temáticas propuestas en el Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000): ¿Qué es la inclusión? ¿Qué es el apoyo pedagógico?, Uso de las dimensiones del índice, Barreras del aprendizaje y al desarrollo, Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, Revisión de los indicadores y preguntas propuestas. Estas sesiones de trabajo se caracterizaron por el debate y la reflexión de los participantes, así como por una actitud de apertura y diálogo ante las ideas planteadas.

Además de las actividades realizadas con el grupo coordinador, se diseñó un plan de actividades tendientes a la sensibilización de la comunidad escolar hacia el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad, mismas que se describen brevemente a continuación:

- Tres reuniones con padres o tutores de los alumnos tendientes a reflexionar sobre la importancia del reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad,

comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrolla estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas" (SEP, 2006, p. 105).

[3] Cada uno de los integrantes de esta Unidad participaron en diferentes formas durante esta experiencia, aportando desde su formación y experiencia profesionales puntos de vista que la enriquecieron de manera importante. A cada uno de ellos, el reconocimiento por su labor.

[4] Se atendieron también, de manera individual, los casos presentados como más urgentes; además, de manera grupal se atendió un fenómeno de autoflagelación en varios alumnos. Se ha decidido no ahondar a este respecto con fines de mantener el enfoque en la implementación del Índice de inclusión en esta escuela.

[5] Desafortunadamente, si bien el Supervisor de esta escuela no obstaculizó estos trabajos, tampoco se mostró interesado por conocer más a fondo el proceso realizado, coincidiendo con lo que Echeíta y Verdugo (2005) plantean cuando dicen que algunas autoridades educativas se muestran más preocupados por el día a día, por lo urgente, olvidan la importancia de la reflexión, la evaluación y modificación de las prácticas educativas (Verdugo, 2003), y declinan la oportunidad de promoverlas en las escuelas bajo su autoridad, sin considerar las consecuencias negativas que esto traerá para la comunidad escolar (Verdugo, 2003).

y explorar las percepciones de los padres respecto a la escuela (aspectos positivos, negativos, preocupaciones y expectativas)

- Dos actividades con todo el alumnado, integrados en grupos conformados por alumnos de los tres grados escolares, en las que se abordaron las temáticas tratadas con los padres de familia, mencionadas anteriormente
- Dos reuniones de trabajo con personal del turno matutino de la escuela; la primera, estuvo dedicada al reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad; la segunda, dedicada a revisar estrategias para la atención educativa a la diversidad
- Una reunión con el personal de los turnos matutino y vespertino, dedicándose un tiempo para la sensibilización en las temáticas mencionadas anteriormente, además de dedicar un tiempo para revisar los marcos jurídico y legal de la educación y, finalmente, revisándose el caso de un alumno con dificultades en su escolarización.

En todas estas reuniones se puso énfasis en que la inclusión exige transformaciones que vayan más allá de aspectos metodológicos o tecnológicos, y aspira y promueve transformaciones de orden filosófico, que implican la manera de entender la educación y sus fines.

En abril de 2014 se realizó el *Primer Foro de inclusión. Formando una escuela para todos,* con la participación del personal, alumnos y padres de familia de la escuela, autoridades civiles y educativas, así como personas de la sociedad. Se presentaron ponencias por parte de dos servicios de educación especial, la Dirección de seguridad y la Regiduría de educación municipales, algunos estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, un colectivo en pro de las comunidades autónomas del Estado de Chiapas, así como docentes, alumnos y un padre de familia. Con la realización de este Foro se abrió un espacio de diálogo respecto a la inclusión, la exclusión, la discriminación y las respuestas de la sociedad, y la escuela como parte de esta, ante estos fenómenos sociales.

Asimismo, el grupo coordinador diseñó un cuestionario para realizar la autoevaluación de la escuela, tomando como base las preguntas planteadas en el Índice de inclusión, discutiendo, analizando y, finalmente, decidiendo cuáles conformarían el cuestionario a utilizar. Se utilizó la escala Likert propuesta en el Índice de inclusión. Se realizaron dos pilotajes de las primeras versiones con un grupo de padres y un grupo de alumnos, con fines de identificar tanto la pertinencia de las preguntas como las necesidades de adecuar el vocabulario a cada estrato de la población participante, así como la estructura del instrumento a usar (Booth y Ainscow, 2000; Durán et al., 2005); en base a la información recogida de los pilotajes, se realizaron las modificaciones necesarias para lograr la versión final.

En esta parte del proceso de estos trabajos un padre de familia, experto en diseño de encuestas, así como diseño y evaluación de proyectos, se incluyó al grupo coordinador, aportando tanto en el diseño del instrumento, como en la recogida de la información y el análisis de la misma. Al realizar un análisis de fiabilidad interna del instrumento se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de .904.

En mayo de 2013 se realizó el levantamiento del cuestionario con la participación de alumnos, padres de familia y personal de la escuela. De 475 cuestionarios impresos para los alumnos, 435 fueron contestados (179 de primer grado, 135 de segundo y 121 de tercer grados); de 440 cuestionarios impresos para padres de familia, 134 fueron contestados; finalmente, de 40 cuestionarios entregados al personal de la escuela, 24 fueron contestados.

En cuanto a la participación de padres de familia, 16 cuestionarios fueron contestados por el padre, 89 por la madre, 25 por ambos y cuatro por el tutor de los alumnos. Respecto a la participación del personal de la escuela, tres cuestionarios fueron contestados por directivos, diez por docentes y once por administrativos.

Algunos de los resultados obtenidos (no se reportan todos a detalle por cuestiones de espacio) son:

- 22.26% de la muestra total contestaron que han sido discriminados en la escuela por su aspecto físico (color de mi piel, de mis ojos, mis rasgos físicos, mi estatura, mi peso, etc.), por el hecho de ser mujer, por discapacidad, condición social, económica o cultural, u otros aspectos, mientras que el restante 77.74% negaron haber sufrido esta discriminación
- 22.09% de la muestra consideran que la forma en que el personal de la escuela no es un ejemplo positivo de cómo trabajar en equipo, mientras que el 77.91% consideran que sí es un ejemplo positivo en este aspecto
- 20.07% de los participantes considera que no se ofrecen a las familias oportunidades variadas para involucrarse en la escuela. Este es un dato que debe contrastarse con el porcentaje total de padres de familia de la escuela que participaron en este ejercicio, que fue del 30.45% (134 cuestionarios de 440 enviados a los padres). Es contradictorio que los padres reporten que no se les brinda oportunidad de involucrarse en la escuela, y ante esta oportunidad menos de la mitad lo hagan
- 11.80% de los encuestados dijeron que el personal de la escuela no les hablan con respeto, mientras que el 88.20% dijeron lo contrario
- 16.53% de la muestra contestó que las familias no reciben indicaciones claras sobre cómo apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos; el restante 83.47% contestaron lo contrario
- 26.14% de los participantes consideran que las instituciones de la localidad no tienen una opinión positiva sobre esta escuela

- 17.71% de la muestra contestaron que el personal de la escuela los humilla con palabras o actitudes; el restante 82.29% contestaron lo contrario
- 25.46% de los que contestaron opina que el personal de la escuela no apoya en la mejora de la autoestima de los alumnos; el resto de la muestra opinaron lo contrario
- 23.78% de la muestra opina que los problemas conductuales y emocionales de los alumnos no se tratan con estrategias tendientes a mejorar las relaciones interpersonales entre estos.

De acuerdo a lo registrado a lo largo de este proceso, se puede especular que el factor de deseabilidad social entró en juego en mayor o menor medida a la hora de contestar los cuestionarios, aunque finalmente no se desdibuja en los resultados expuestos la realidad de segregación y discriminación que vive un porcentaje de los participantes en general, que se manifiesta de diferentes maneras en el día a día de la escuela, y que se refleja hacia la comunidad.

A partir de estos resultados, el grupo coordinador identificó lo que desde su punto de vista representaban los puntos clave para propiciar necesarios en la escuela, y diseñó una serie de iniciativas de trabajo, que fueron retomadas por la planta de personal de la escuela en la planeación para el ciclo escolar 2014- 2015. Estas iniciativas quedaron plasmadas no sólo en la planeación a nivel de centro sino que, además, se llevaron a la planeación por academias.

A continuación se presentan las iniciativas, tal como el grupo coordinador las redactó por dimensión.

Dimensión A. Crear culturas inclusivas

- Establecer un contacto único para orientación a padres de familia
- Impulsar la función del tutor en el proceso educativo de los alumnos
- Propiciar la participación de los padres de familia en diferentes oportunidades tales como eventos académicos, culturales, deportivos y sociales
- Realizar el Segundo Foro de inclusión
- Organizar la visita de diferentes instituciones de la localidad a eventos académicos, culturales, deportivos y sociales de la escuela
- Implementar un taller de prácticas inclusivas dirigido a personal, padres y alumnos de la escuela.

Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas

- Diseñar un Manual de inducción de nuevo ingreso

- Indagar los niveles de adaptación de estos alumnos después de cuatro semanas a partir del inicio del ciclo escolar, con fines de identificar alumnos que pudieran requerir algún tipo de apoyo específico para propiciar su mejor participación tanto académica como socialmente
- Indagar y difundir el vocabulario no discriminatorio, así como dar un seguimiento a su práctica de manera permanente en la vida escolar
- Implementar charlas con representantes de la diversidad con historias de vida exitosas en diferentes campos de la actividad humana con el fin de propiciar el reconocimiento, respeto y valoración hacia la diversidad
- Revisar y modificar las estrategias correctivas implementadas en los casos de dificultades en la conducta de los alumnos, de manera que se pase de una línea punitiva a una línea que promueva el crecimiento de los alumnos
- Establecer un esquema de comunicación para captar posibles prácticas de intimidación o de abuso de poder
- Implementar estrategias contra la práctica de la intimidación y el bullying
- Diseñar e implementar una estrategia de formación continua para el personal docente referente a la atención a la diversidad.

Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas

- Diseñar y entregar una rúbrica de evaluación por asignatura al inicio del bimestre escolar
- Incluir en los reportes de evaluación las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos
- Diseñar el reglamento del aula con la participación de los alumnos
- Promover el trabajo en equipo en cada una de las actividades planteadas
- Diseñar un Manual de uso de la biblioteca.

En el ciclo escolar 2014- 2015, la escuela puso en marcha la etapa cuatro de este proceso, pero ya no con el apoyo de la UOP, pues este servicio consideró que correspondía exclusivamente a la escuela dar el seguimiento correspondiente; finalmente, la etapa cinco se implementó sólo parcialmente, pues las acciones implementadas y sus resultados fueron evaluadas sólo por personal de la escuela, sin incluir la representación de padres de familia ni de alumnos.

Conclusiones

A lo largo de esta experiencia de trabajo se pudo comprobar que este proceso de discusión, reflexión y autoevaluación dista mucho de ser sencillo; por el contrario, es un proceso complejo (Echeíta, 2007).

En este proceso fueron evidentes las resistencias a iniciar el cuestionamiento de las propias creencias y prácticas en lo referente al reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad, las resistencias a aceptar la idea de una autoevaluación en la que participaran todos los integrantes de la escuela, respecto a lo que cotidianamente sucede al interior de esta, y, posteriormente, resistencias a reconocer que los resultados de la autoevaluación hablan de que es la escuela la que debe movilizarse de las posturas que generan segregación, exclusión, discriminación, hacia posturas de apertura para brindar la atención a la diversidad con justicia y equidad (Ainscow, 2004; Echeíta y Verdugo, 2005).

Se considera que este fue un proceso de aprendizaje, que provocó debate y conflicto (Durán et al., 2005; Echeíta y Sandoval, 2007) continuos, que fueron tratados de manera abierta y positiva por parte de los amigos críticos, quienes procuraron encausar las inquietudes que surgieron en el camino, aunque no podría considerarse que se logró en todos los casos, debido principalmente a la fuerza de las resistencias en algunos miembros del personal de la escuela. Sin embargo, en otros casos se observó disposición para reflexionar y modificar sus propias creencias y prácticas educativas, y disposición para promover estos cambios a nivel escolar, fortaleciendo así a la escuela (Echeíta y Sandoval, 2007).

Entre los aspectos positivos observados en la realización este trabajo se puede mencionar en primer lugar la disposición que los Directores de la escuela mostraron (Ainscow, 2005); ellos organizaron horarios y personal que se integraron al grupo coordinador participaran en las sesiones de discusión, sin que esto impactara negativamente las actividades cotidianas de la escuela. De esta manera, estos Directores atendieron aspectos fundamentales para propiciar transformaciones en la escuela (Echeíta y Verdugo, 2005), e hicieron evidente el rol crucial del Director cuando de iniciar y sostener estos procesos se trata (Ainscow, 2005; Sales, Ferrández y Moliner, 2012).

Se considera que esta fue una estrategia que promovió la participación democrática de todos los integrantes de la escuela (personal de la escuela, padres y alumnos, así como participantes de la sociedad), (Durán et al., 2005; Ferrández y Moliner, 2012), haciéndolo con respeto, tolerancia y empatía hacia los otros (Sales, Ferrández y Moliner, 2012).

Este proceso también puso en evidencia la situación que vivía la escuela, en la que un sector de su población vivía actitudes y actos de discriminación, segregación y exclusión. En palabras de Echeíta (2007), se hicieron visibles los invisibles procesos de exclusión educativa. Asimismo, en el caso de otros sectores de la población, de acuerdo a lo observado en el proceso, estas actitudes y actos se vivían como algo normal, por lo que el que las practicaba no era capaz de considerar el dolor de quien lo sufría, y mucho

menos podía reflexionar sobre por qué ocurría (Echeíta, 2007) ni consideraba qué podía hacer para modificar esta situación.

El grupo coordinador decidió que las iniciativas de trabajo diseñadas a partir de los resultados del cuestionario de autoevaluación (Booth y Ainscow, 2000) serían retomadas por la planta de maestros de la escuela en sus planeaciones (Booth y Ainscow, 2000) para el ciclo escolar 2014- 2015, y no sólo implementar acciones de impacto a nivel escuela, de manera que unas y otras se complementaran de manera más eficaz, lo cual fue un paso más hacia el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad en la población de esta escuela.

Es así que con este proceso se pasó de los buenos deseos e intenciones a los hechos, y se impulsaron acciones específicas para favorecer la transformación de la escuela (Echeíta y Verdugo, 2005; Escobedo, Sales y Ferrández, 2012), aunque se sabe que este no es un proceso que permita ver todos los frutos de manera inmediata, sino a mediano y largo plazos.

Finalmente, se considera apuntar que no es suficiente con contar en los sistemas educativos con programas cuyos nombres refieran a la inclusión[6] si no se promueven procesos de reflexión, discusión y toma de decisiones en los que se convoque a todos los integrantes de las escuelas y los círculos sociales próximos a estas a participar, pues la inclusión no se hará realidad a partir de discursos y firma de documentos. Hasta entonces, los grupos vulnerables en las escuelas continuarán sufriendo la violación de su derecho a recibir educación con justicia y equidad.

Referencias

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Eskola. Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003. Vitoria- Gateiz: Departamento de Educación, Universidades e investigación Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ainscow, M. (2004). Salamanca 10 después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional? Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/5DiezSalamanca.pdf.

Ainscow, M. (2005). The effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Electronic Journal on Research in Educational Psychology, 7 (3), pp. 5- 20.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 4(3), pp. 1- 15.

Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Aula. 17, pp. 37- 55.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. Bristol: Centre for studies on inclusive education.

Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1), pp. 45-51.

[6] En México, a partir del año 2014, el Programa para la inclusión y la equidad educativa (PIEE) inició sus operaciones. Es un programa en que se las escuelas participan de manera voluntaria. En las Reglas de operación de este programa (SEP, 2013) no se observa la promoción explícita de procesos como el que en este trabajo se describe.

Duk, C. (2007). "Inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 5 (5e), pp. 188- 199.

Durán, D.; Echeita, G.; Giné, C.; Miquel, E.; Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Índex for inclusión) en el Estado español. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 3 (1), pp. 464- 467.

Echeíta, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España, entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual, 36 (213), pp. 5- 12.

Echeíta, G. (2007). Hacer visibles los procesos de exclusión educativa. Séptimas jornadas técnicas de AAPS.

Echeíta, G. y Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía de evaluación y mejora de la educación inclusiva. Opiniones, pp. 7- 16.

Echeíta, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 1-6.

Escobedo, P.; Sales, A. y Ferrández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. EDETANIA, 41, pp. 163-175.

Gutiérrez, M. P. y Maz, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, y R. Blanco (Eds.), La educación de niños con talento en Iberoamérica (pp. 15- 23). Santiago: OREALC / UNESCO.

López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6(2), pp. 172-190.

Rivero, M.; Cuenca, M. e Infante, L. (2005). Educación en la diversidad para una enseñanza desarrolladora. La Habana: Educación cubana.

Sales, M. A.; Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. Revista de Educación, 358, pp. 153-173.

Secretaría de Educación Pública (SEP)

(2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP.

(2013). ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Diario Oficial de la Federación.

Verdugo, M. A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca: Universidad de Salamanca.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON MIRADA UNIVERSAL

Marcela Betancourt[1]
Mariela Norambuena[2]
Ma. Angélica Valladares[3]

Resumen

En el marco de la formación inicial docente, la práctica pedagógica no se puede pensar si no es junto a la didáctica, cuando nos preguntamos qué y cómo enseñar, y cómo enseñar a todos, sin duda alguna la didáctica juega un rol preponderante. El conocimiento didáctico responde a una historia, a una lógica y a la búsqueda de nuevos paradigmas que faciliten el aprendizaje, conformándose en una construcción pedagógica y una disciplina teórica que responde a las concepciones sobre educación, sociedad, escuela, sujeto, entre otros aspectos, lo que nos debiera conducir a estar permanentemente repensando la enseñanza (Granata et.al., 2000). En tal sentido responder frente a tan variadas necesidades, tan variadas realidades, tan variadas condiciones que presentan los estudiantes y sus contextos educativos, resulta complejo entregar una respuesta que nos permita visibilizar experiencias de aprendizaje que cumplan con esta descripción más comprensiva de cada realidad.

La puesta en escena de la didáctica se constituye en la propia práctica pedagógica que connota un sentido de comunidad, la que requiere de una estrategia que valore y resignifique el aprendizaje con base en la riqueza de la diferencia como un aporte a la construcción de saberes colaborativos, "con sentido" para todo el universo en el cual están inmersos los estudiantes. Es así como desde el paradigma de la educación inclusiva como derecho, resulta interesante generar propuestas didácticas que aseguren responder al acceso a diversas experiencias de enseñanza- aprendizaje, cada vez más enriquecedoras, visualizando el aporte del diseño universal para el aprendizaje (DUA), que busca promover la participación activa y comprometida de todos los actores, en una dinámica de trabajo cooperativo y colaborativo que respeta profundamente el ritmo de cada uno de los estudiantes con sus particulares percepciones y formas de aprender, esto se presenta como una alternativa para mirar el currículo prescrito con criterios de mayor accesibilidad. Así la tríada práctica

[1] Docente Universidad Central de Chile, Magister en Educación, Doctora © en Educación U. Fluminense Brasil.
[2] Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Educación, coordinadora de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile.
[3] Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Educación, Directora Escuela de Ed. Diferencial, Universidad Central de Chile.

pedagógica, didáctica y DUA se convierten en una necesidad de profundización mayúscula en la formación inicial de todo futuro profesor y profesora.

Indagar y profundizar en aquellos elementos que le dan vida y que le son propios al quehacer docente, especialmente desde un enfoque inclusivo, sometido al cuestionamiento de lo utópico y en la búsqueda del derecho a la educación, nos lleva a sintonizarnos con la perspectiva de la flexibilización curricular, visto como parte de una visión innovadora, altamente problematizadora de muchas de las actuales prácticas de aula, apelando a una innegable y necesaria resignificación y perspectiva de trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Palabras clave: Enfoque de la educación inclusiva; didáctica; diseño universal de aprendizaje; planificación diversificada; co-enseñanza; trabajo colaborativo; prácticas pedagógicas inclusivas, formación inicial docente.

Introducción

En el marco de la formación inicial docente, que hoy en día se encuentra en pleno proceso de reformas y nuevos lineamientos ministeriales en nuestro país, particularmente hablando de nuevas y mayores exigencias de ingreso a estudiar carreras pedagógicas y una propuesta de revalorización del rol del profesor a través de una propuesta de carrera docente (Ley 20.903, 2016), se presentan nuevos desafíos y oportunidades para "pensarse" la formación desde una perspectiva inclusiva, ocasión en la que la experiencia de la Universidad Central, focalizada en la Facultad de Ciencias de la Educación, nos proporciona una opción a través de su modelo pedagógico.

Es así que actualmente, al alero de las prácticas pedagógicas de las carreras de educación diferencial y educación general básica, se desarrolla una experiencia piloto en una Escuela de Educación General Básica en Santiago de Chile, donde convergen estudiantes de ambas carreras pertenecientes a la Facultad de Educación. Dicho espacio promueve una particular interacción que lleva a los profesores en formación a vivir una experiencia de trabajo colaborativo a través de ejercicios de co-enseñanza, en atención a las necesidades de todos los estudiantes. Dicha experiencia es acompañada por actores del establecimiento, así como docentes-tutores de la universidad, a fin de potenciar el desarrollo de las competencias pedagógicas en torno a la mirada universal del y para el aprendizaje.

Es en este escenario que el presente trabajo nos invita a triangular los aportes de las didácticas alusivas a las disciplinas del currículum escolar, junto a los aportes del Diseño Universal para el aprendizaje, por medio de la puesta en marcha de los principios y estrategias que posibiliten un mayor acceso, presencia y participación de todos y cada uno de los estudiantes.

Justificación y relevancia

Siendo un hecho ineludible el ser testigos de cambios constantes, en los cuales ha incidido fuertemente la alfabetización digital y el mayor acceso a la tecnología, las demandas por cambios radicales nos alertan de que es necesario replantearse la mirada del mundo. Los cambios en educación y particularmente en el caso de Chile, se ven reflejados en las demandas que bogan por cambios profundos, se levantan argumentos de calidad, asociados a oportunidades equiparables reflejadas en una fuerte crítica al lucro y a la exigencia de resguardar el derecho a la educación como derecho irrenunciable de cualquier persona. Entre estas demandas la educación y su institucionalidad, como sistema formal de preparación del individuo para la vida en democracia, debe aportar elementos formativos para lograr que estos procesos de interacción humana sean de alta calidad. Esto lleva a plantearnos, que para lograrlo es necesario superar el énfasis de una enseñanza que premia el esfuerzo individual exclusivamente, por un énfasis en la enseñanza que recupera el valor del hombre como ser social por naturaleza y da reconocimiento al esfuerzo colectivo.

Los cambios traducidos en desafíos, complejizan aún más las diversas situaciones que enfrentan las escuelas y sus comunidades, en tanto la respuesta educativa a las y los estudiantes se deja esperar en vista de la exigencia del sistema por obtener buenos resultados para posicionarse mejor en el mercado, parece ser que buenos resultados son sinónimo de educación de calidad, sin embargo en la medida que las escuelas y sus comunidades no hagan propio el que calidad está necesariamente asociada a oportunidades y las oportunidades están invariablemente asociadas al conocimiento en profundidad de sus principales actores, los estudiantes, supone menores niveles de calidad y equidad. Ello advierte a que los profesores tendrían que comenzar a mirar a los estudiantes como grupo eternamente homogeneizado, con los ojos de la diversidad que se encuentra en las aulas, junto a la necesaria colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

La enseñanza, y en consecuencia el aprendizaje, sólo ocurre en la zona en que la persona puede desempeñar una actividad con la ayuda de otra (Vygotsky, 1979), ni tan sencillo, ni tan obvio, mirar el grupo como lo que es, un grupo diverso que le demanda al profesor, el cambio radical en la práctica pedagógica toda vez que ya es evidente que no puede dar respuesta utilizando las mismas estrategias o recursos didácticos a un grupo que presenta diferencias individuales inherentes e indiscutibles.

Sustentación teórica

Es la escuela, como espacio público, social y educativo el lugar donde puede ser potenciado ese lenguaje como timón del afianzamiento de las funciones cognitivas de manera didáctica, planificada y atendiendo a las necesidades de todos los niños y niñas que ahí asisten.

Aquí entonces cabe la reflexión, de cuáles son los costos de una práctica de aula que no permite una efectiva interacción didáctica, sino más bien parcializa una función cognitiva determinante y con esto, parcializa también, la herramienta fundamental de la especie humana para comunicarse y transmitir la cultura. Si nos aventuramos a mencionar algunos resultados de esta práctica podemos encontrar: pensamiento parcelado, comprensión lectora mermada, imposibilidades de comunicación escrita, dificultades para comunicarse efectivamente con el entorno.

En esta visión, posibilitándose un conocimiento crítico-reflexivo dentro del aula, la interacción de los factores que constituyen la didáctica (maestro, aprendiz y disciplina) se organiza, desde que el alumno es, en palabras de Paulo Freire, quien debe problematizar frente al conocimiento. Este conocimiento se posiciona enmarcado en la especialidad y se traspasa a los estudiantes. Dentro de la especialidad dicho conocimiento "en bruto" sufre una transformación y pasa de ser un objeto de conocimiento a un objeto de enseñanza, este proceso es denominado por Ivés Chevallard (1991) como "transposición didáctica".

La tarea de quienes aborden la didáctica, entonces es no banalizar ni reducir el conocimiento. Verónica Edwards y otros (1995) explican esta situación así: "En el acto de transmisión, los conocimientos son reducidos, es decir, los conocimientos son simplificados y banalizados con la intención de facilitar el aprendizaje del mismo por los alumnos. Así, los contenidos escolares aparecen frecuentemente como "sin sentido" para los alumnos, haciéndose muy difícil el acceso al conocimiento y la apropiación significativa de los mismos" (p. 4)

Lee Shulman (1987) señala que "para enseñar se requieren destrezas básicas, conocimientos de la materia y habilidades pedagógicas generales" (p.171). Esas destrezas no radican en las capacidades de concretar actividades dentro del aula, sino, en el hacerse parte de la disciplina enseñada, para así, acceder a herramientas de elección frente a diferentes metodologías con las cuales mediar el conocimiento.

"Maestro y alumnos son sujetos activos que aportan su capacidad, su experiencia, sus conocimientos, su afectividad y su historia psicológica y social cultural a la construcción del conocimiento escolar. En este proceso de intercambio comunicativo los sujetos se constituyen a sí mismos al reestructurar sus propios conocimientos" (Candela, Antonia. 2001. p. 4)

Dicha construcción de conocimiento puede constituirse en un aporte fundamental a las perspectivas que el niño y la niña adquieran frente al mundo, desarrollando una cosmovisión crítica, creativa y por qué no, emancipada de las configuraciones sociales establecidas. Podríamos decir, entonces, que la construcción de conocimiento, dentro del aula, tendría como objetivo el formar seres pensantes y críticos frente a la alienación social dirigida por estructuras de dominación.

Relación entre los componentes de la didáctica y el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)

Las decisiones didácticas se enfrentan más que nunca a la necesaria contextualización de la enseñanza y si bien se ha ido avanzando en la relevancia y foco del aprendizaje y el sujeto que aprende, por sobre el protagonismo docente, el conocimiento profundo de los estudiantes en su individualidad, las condiciones del aula, los recursos didácticos y las distintas medidas que se anticipan en el acto de la planificación de la enseñanza, son elementos que pueden marcar diferencias considerables en la respuesta educativa pertinente a las características y necesidades de los estudiantes.

En tal sentido enfrentamos algunas controversias y debates en torno a si estas decisiones deben permanecer enmarcadas en prácticas tradicionales, donde prima la esencia del contenido disciplinario y por tanto el dominio memorístico y eficiente de los estudiantes o la apuesta por una perspectiva reflexiva y profunda en la que el vínculo profesor-alumno y entre los alumnos se torna fundamental.

Si asumimos que la relación didáctica entre el alumno y el docente se organiza en función de la construcción del conocimiento y de este modo los tres factores se articulan de manera triangular; debemos suponer que docente y alumno desde su perspectiva y rol pedagógico, pudieran (o debieran) realizar acciones de aula igualmente influyentes en relación a la construcción de dicho conocimiento y dentro del proceso de interacciones del que forman parte, "maestro y alumnos son sujetos activos que aportan su capacidad, su experiencia, sus conocimientos, su afectividad y su historia psicológica y social cultural a la construcción del conocimiento escolar. En este proceso de intercambio comunicativo los sujetos se constituyen a sí mismos al reestructurar sus propios conocimientos" (Candela, Antonia. 2001. p. 4)

De esta forma el Diseño Universal para el aprendizaje, cuyos cimientos se encuentran en los principios del diseño y la accesibilidad Universal ligados a la necesidad de eliminar las barreras a los espacios, a la información y a la comprensión, se condice con el enfoque de educación inclusiva en tanto permite visualizar de forma explícita la denominada atención a la diversidad en el aula, lo cual significa que los y las docentes se preocupen de todos y cada uno de los estudiantes, que generen ambientes de aprendizaje enriquecedores y diversifiquen la enseñanza para ajustarse a la diversidad de aprendizaje, prestando especial atención a aquellos que más apoyo necesitan para participar y aprender. Todos los estudiantes pueden progresar si se les brindan las oportunidades y las ayudas necesarias porque el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas predeterminadas, sino de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se le brindan.

Uno de los medios más propicios observados en el modelo formativo de profesores, es relevar el aporte de las planificaciones del aula tienen que dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno dentro del mismo, apuntando a lograr el mayor grado

posible de interacción y participación de todos los alumnos sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno para alcanzar los aprendizajes esperados (Blanco, 1999). Esto requiere avanzar hacia planificaciones de aula más diversificadas en las que de entrada se consideren los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los distintos intereses y motivaciones y las características socioculturales de los estudiantes, como su lengua materna, valores o concepciones del mundo y de las relaciones.

El diseño universal de aprendizaje (DUA), se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, por lo que las programaciones y las situaciones de aprendizaje se diseñan desde el principio ("a priori") para satisfacer las diferencias de aprendizaje de manera que gran parte de las adaptaciones posteriores puedan ser reducidas o eliminadas.

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje aplicados a la planificación del aula son (CAST, 2013):

- Proporcionar formas múltiples de presentación y representación. Considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses, preferencias y múltiples inteligencias.
- Proporcionar formas múltiples y variadas de expresión y ejecución. Considerar diferentes formas de comunicación/expresión, y utilizar estrategias cognitivas y meta cognitivas, que permitan a los estudiantes responder según sus preferencias y estilo para aprender y demostrar lo que han aprendido.
- Proporcionar formas múltiples de motivación para dar respuesta a variados intereses y preferencias; se consideran los principios de autonomía, motivación, personalización, variedad.

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

Al parecer un camino por recorrer y que permita contribuir al cambio de mirada es aquel que dice relación con la formación inicial docente. En este sentido la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile se sitúa al alero del enfoque Inclusivo, que transversaliza la formación de las y los estudiantes y que se plasma concretamente en las prácticas pedagógicas especialmente las prácticas profesionales.

Hemos acompañando a nuestras estudiantes en este camino entregando herramientas técnicas pero también estimulando y desarrollando experiencias prácticas con una mirada crítica y propositiva donde se valida el aprendizaje como un proceso eminentemente social. Zañartu en el 2003 expresa, "*…se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento*"(p. 2),

sin duda esta mirada les permite en su última práctica pedagógica desempeñar el rol de educadora diferencial bajo un nuevo paradigma que supone la re significación de ese rol y sus funciones, que la sitúa en un contexto diferente, y que le demanda pararse frente a otro desde el mismo lugar bajo la lógica de los apoyos y de la complementariedad para efectivamente responder a las necesidades que presentan todos los estudiantes en su inmensa diversidad de necesidades.

Es claro que el rol del educador por definición describe las características de todos/as aquellos que somos educadores, sin embargo la gran sutileza viene en la explicitación de las funciones y por cierto desde donde se hace esa precisión de las funciones, Booth y Ainscow (2002), citado por Manghi (2012) con respecto a la labor de los (a) educadores (a) diferenciales señala: "Las acciones de los profesionales de la educación especial deberían estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas.", lo cierto es que hoy las/os educadores diferenciales cumplen sus funciones en buena parte de su jornada en lo que se denomina aula común, es decir ya no con un estudiante en particular sino que con el grupo del nivel al cual brinda apoyo. En este contexto la propuesta es orientar los apoyos desde la perspectiva colaborativa, Echeita (2008) se refiere al trabajo colaborativo como "una estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de esta hacia el exterior", en co-enseñanza, unificando criterios y propuestas para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes incluidos aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Desde la malla curricular la carrera cuenta con asignaturas como currículum y evaluación y currículum y atención a la diversidad, didácticas del lenguaje, las ciencias y matemáticas, adecuaciones curriculares y evaluación de las necesidades educativas especiales, contemplar estas asignaturas supone que las y los estudiantes cuentan con competencias que les permiten evaluar, diseñar e implementar apoyos desde su rol considerando y relevando la importancia de la evaluación inicial tanto del grupo como de los estudiantes que requieren de apoyos específicos así como de los recursos tanto humanos como materiales en su relevancia y pertinencia.

En este sentido entendiendo que la diversidad y por tanto las diferencias individuales que connotan la interacción en el aula por una parte, y por otra la necesidad de promover y generar experiencias de aprendizaje mediadas y acordes a las necesidades del grupo y sus individuos consideramos que el diseño universal para el aprendizaje como estrategia de nos ofrece la posibilidad de elegir innumerables opciones no solo para diseñar la clase, sino para presentar la información e involucrar activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Es necesario garantizar que todos los y las estudiantes puedan participar en los procesos de aprendizaje y de

enseñanza y que reciban una educación adecuada a sus capacidades, para ello son necesarios planteamientos didácticos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y promuevan contextos y estrategias complejas y flexibles en las que tenga cabida la diferencia en el proceso de aprendizaje y proporcione recursos para aprender desde la diversidad. Entendemos que las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos. Pueden servir como base para crear opciones diferentes, flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje (Alba, 2012).

En los años de experiencias de prácticas profesionales se ha ido evidenciando la necesidad de realizar prácticas pedagógicas que consideren el rol de los educadores de enseñanza básica, ello fundamentalmente porque en el aula interactúan habitualmente, lo que ha demostrado que el reconocer la diversidad del aula ya no es "propiedad" de los educadores diferenciales, al menos en la experiencia chilena el tema se instala a través de la educación especial, hoy esa diversidad también es reconocida por los otros actores de la comunidad escolar, en este caso los profesores de educación general básica.

Esta reflexión surge a la luz del análisis sobre las prácticas de nuestras estudiantes y también de los estudiantes de la carrera de educación general básica, quienes manifiestan que si bien están conscientes de la diversidad de necesidades en el aula, no cuentan con estrategias para su abordaje. Se nos plantea entonces un enorme desafío, invitar a los estudiantes de la carrera de educación general básica a realizar prácticas conjuntas, es así como en abril del año 2016 se incorporan estudiantes en práctica intermedia II en conjunto con estudiantes de educación diferencial de práctica profesional al establecimiento Poeta Neruda de la comuna de San Joaquín, en la región metropolitana.

El objetivo es realizar una propuesta piloto de prácticas conjuntas que les permitan a los estudiantes desde la formación inicial, vivenciar el ejercicio de su rol en un contexto colaborativo de apoyo y complementario donde tenga cabida la comprensión y acercamiento real a la posibilidad de generar espacios participativos que enriquezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes.

En un primer semestre hubo un acercamiento entre las estudiantes, reconociendo espacios, a los estudiantes y a profesores de distintas disciplinas, se compartió con los estudiantes de educación general básica material de lectura sobre el DUA de tal manera que contaran con algún sustento teórico de lo que se esperaba pudiera diseñarse e implementarse en esta experiencia. Mientras que en un segundo semestre, el foco de la experiencia se centró en el diseño e implementación de una clase

considerando una fase de articulación entre los estudiantes en práctica y profesores de asignatura para luego ser desarrollada y evaluada en conjunto.

Cabe señalar la relevancia del acompañamiento a este proceso, dado que es evidente que el docente tiene una gran responsabilidad en alentar, promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento. "*Esto demanda la organización de la enseñanza, y el empleo de estrategias y metodologías apropiadas, para crear nuevos espacios de interacción humana y tecnológica; por tanto el aprendizaje, desde la perspectiva del constructivismo social, le asigna un alto valor formativo al trabajo colaborativo"* (Maldonado, 2007).

Resultados y discusión

Resultado de la experiencia desarrollada, hemos evaluado el impacto que ha tenido en las estudiantes en práctica profesional así como en los propios centros educativos, preparando los recursos y la disponibilidad de los docentes de educación regular y diferencial, muy resistentes en un inicio para abrir su espacio de aula, a tener en los últimos 3 años, una experiencia donde se releva el reconocimiento de la labor de los profesores de apoyo en el aula, en un ejercicio real de co-enseñanza.

Esta experiencia que toma forma a través del diseño inicial de las actividades curriculares en conjunto, anticipando las medidas de diversificación y adecuación curricular en concreto, distinguiendo las necesidades comunes, individuales y especiales que presentan los estudiantes en los distintos cursos y niveles de la unidad educativa.

Este espacio de trabajo colaborativo tuvo sin duda una connotación relevante dado que efectivamente se gestionó el aprendizaje a través de un ejercicio de co docencia donde se reunieron los profesores, (estudiantes en práctica y profesora de asignatura) determinaron en conjunto, considerando las pautas del DUA, los contenidos a abordar y las estrategias y los recursos a utilizar en función de las necesidades del grupo y de los estudiantes que requerían de apoyos específicos, lo que finalmente se evidenció en una actividad innovadora tanto para los estudiantes como para los profesores que derribó barreras asociadas a la participación y motivación del grupo y permitió a las estudiantes vivenciar el trabajo colaborativo durante un bloque de trabajo y el impacto que este tuvo en los estudiantes del curso asignado.

Por su parte las estudiantes connotan la relevancia de la estrategia del DUA y el uso pertinente y relevante de los recursos de apoyo tanto humanos como materiales para sacar de la abulia a los estudiantes y lograr participación y motivación en su propio aprendizaje Rose y Meyer (2002) plantean que "las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles", la evidencia demostró que la selección de los recursos tanto humanos como materiales debe ser pertinente en relación

al contexto en que se desarrolla la actividad y relevante para la experiencia de aprendizaje del o los estudiantes.

Conclusiones

Si bien en Chile, se reconoce un cierto avance en términos de los respaldos normativos que avalan el desarrollo de prácticas cuya connotación muestran características cada vez más inclusivas (Decretos ministeriales 2009 y 2015), presentándole a los profesores nuevas exigencias, como el Diseño Universal, ya no solo para el área de la educación especial, sino con un particular énfasis a los docentes de la educación regular, hemos sido testigos y protagonistas de una mayor concientización de la necesidad de contar con apoyos profesionales permanentes preferentemente al interior de las aulas comunes, viéndose favorecidos todos los estudiantes, no solo los que por una clasificación determinada, suponen la necesidad de apoyo más o menos permanente.

Es en este escenario, que el reconocimiento de la diversidad de todos y cada uno de los estudiantes implica cada vez más, la necesidad de identificar y conocer los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, aspecto que los docentes han revalorado sumando elementos que no solo se concentran en las competencias curriculares de sus disciplinas, si no en particular y en asociación a los principios del diseño universal, a las distintas formas y vías preferentes por las cuales los estudiantes demuestran mayor motivación e interés, siendo el uso de los recursos tecnológicos y audiovisuales en esencia, los más reconocidos y valorados.

En la experiencia del proceso de prácticas pedagógicas, ha sido posible observar espacios educativos más participativos en donde se observa una mayor preocupación por la definición de roles complementarios y colaborativos en el aula regular, especialmente para el ejercicio de la co-enseñanza, cuyo potencial está en pleno desarrollo, observando que los principales criterios que han ido acordando los equipos de educación regular y especial, se asocian frecuentemente a los momentos de la clase, habiéndose organizado previamente los componentes de la misma.

Clave para la demostración y valoración de la experiencia, ha sido la disposición de algunos docentes que significan a estas estrategias como innovaciones, cuyos resultados, en tanto aumentan los niveles de concentración y atención de los estudiantes, especialmente de aquellos cuyo comportamiento o resultados de aprendizaje eran conocidos como deficientes, logran evidenciar mayor motivación, al igual que a los propios docentes.

Por otra parte el aporte del DUA, ha facilitado una particular resignificación acerca del impacto de los recursos humanos y materiales, los cuales se tornan relevantes para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los grupos en general y de cada uno de los estudiantes en particular, incluidos aquellos que presentan necesidades de apoyos específicos. Estos recursos no son solo nominales, dado que se tornan

relevantes en la medida que existe una consciente y fundada selección de los mismos en respuesta a cada situación de aprendizaje, incidiendo de forma significativa en la mayor participación e interacción de los estudiantes y los equipos de aula.

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, Mª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf.

Blanco, R (1999). L*a atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo.* En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Pp 411-436 Alianza Editorial, Madrid.

Braslavsky, B (2005). Enseñar a entender lo que se lee. Fondo de Lectura Económica. México.

Candela, Antonia. (2001) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En: Rockwell, Elsie (coordinadora). *La escuela cotidiana*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

Cassany, D (1988) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Editorial Paidós. Barcelona.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013)

Chevallard, Yves. (1991) "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Editorial Aique, Buenos Aires.

Echeita, G.; Parrilla, A, y Carbonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Marzo de 2008

Edwards, Verónica y otros. (1995) "El liceo por dentro". Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Ediciones MINEDUC-MECE, Santiago.

Ferreiro, M. (1986). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Editorial Siglo XXI México.

García, J. Eduardo. (1998) "Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares". Edición Diada, Sevilla.

Maldonado P., M. (2007) El trabajo colaborativo en el aula universitaria Laurus, vol. 13, núm. 23, pp. 263-278 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Manghi, D (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. Revista Perspectiva Educacional Vol.51.nº2 Pp. 46-71. Universidad Católica de Valparaíso

Ministerio de Educación Chile (2012). Módulo Estrategia de Diversificación de la Enseñanza. Curso capacitación para ATP. Plan de Apoyo Compartido.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Shulman, Lee S. (2001) "Conocimiento y enseñanza". Estudios Públicos, Nº 83. Santiago.

Vygotsky. L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Zañartu C., L. M. (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N 28, año V. Consultado el 10 de abril del 2005, en http://contexto-educativo. com.ar/2003/4/nota-02.htm

LAS TENSIONES EN LA CONVIVENCIA EN EL AULA DE LA SECUNDARIA: EXPRESIÓN DE PROBLEMAS DE INCLUSIÓN

Teresa Eugenia Brito Miranda[1]

Resumen

Se presentan algunos resultados de una investigación doctoral en curso sobre la convivencia en el aula de una secundaria pública vespertina en México. El eje del análisis es la gestión de las relaciones interpersonales y la participación de los alumnos a partir de la práctica docente de una profesora apreciada por los propios alumnos y por las autoridades escolares. Se analizan las tensiones en el aula en el continuo de las interacciones y a través de ellas el tipo de aprendizajes que las tensiones generan. La investigación se lleva a cabo desde un paradigma interpretativo a partir del interaccionismo simbólico, el interaccionismo integrador en el aula de Vinatier (Vinatier y Altet, 2008) y de la práctica docente y la convivencia escolar de Fierro y Carbajal, (2003). Se exponen resultados preliminares y un avance del análisis de los mismos sobre los contenidos de algunas tensiones, centrándose en aspectos de inclusión en el abordaje de las tensiones y en los aprendizajes que derivan de la forma en la que la profesora gestiona los intercambios, relaciones y participaciones. La metodología empleada es de corte interpretativo con orientación etnográfica. Se trabajó un estudio en caso. Se empleó la observación directa y la videograbación de una secuencia didáctica completa a lo largo de un mes además de entrevistas semiestructuradas que han servido para triangular la información recogida. Los resultados muestran que una tercera parte de las tensiones que se generan en el aula tienen contenidos relacionados con la inclusión educativa, entendida como la atención de procesos que consideran los contextos y situaciones para comprender y valorar la diversidad en el aula.

Palabras clave: convivencia escolar, interacciones en el aula, inclusión, tensiones en el aula, educación secundaria.

Introducción

En esta ponencia se presenta el resultado del análisis de algunas de las tensiones que se desarrollan en la convivencia escolar durante un periodo de observación en el aula de

[1] Maestra en Investigación Educativa. Doctoranda en Educación. Académica de Tiempo Completo en el Departamento de Humanidades de la Universidad Iberoamericana Puebla, México.teresa.brito@iberopuebla.mx

una secundaria pública vespertina. La perspectiva teórico metodológica de esta investigación es interpretativa y de carácter micro. Busca comprender lo que sucede en el aula de la escuela secundaria en los momentos de tensión que enfrentan tanto la maestra como los alumnos en las interacciones durante el desarrollo de la clase en un tiempo acotado por una asignatura y en una práctica docente específica. Para ello se analiza qué contenidos tienen estas tensiones, cuándo y en qué circunstancias aparecen, quiénes y cómo manejan las tensiones y a qué tipo de saberes impactan, así como los ajustes que lleva a cabo la profesora en su práctica. El análisis de las interacciones es central pues se trata de ver el entramado desde las dos perspectivas, la práctica docente y es los alumnos adolescentes. El eje del análisis es relacional, a partir de los intercambios, las relaciones interpersonales y la subjetividad de los actores, la profesora y los alumnos.

Las tensiones se definen como el encuentro de distintas lógicas de actuación, de acuerdo con los roles de los participantes, en este caso, docente y alumnos adolescentes. Las lógicas de actuación están conformadas por las estrategias que se ponen en juego por parte de cada actor en un momento y situación de la vida del aula y que orientan las acciones en determinada dirección de acuerdo con sus intereses y motivaciones (Fierro y Fortoul, 2016). Los ajustes, que conforman la práctica docente se refieren a las decisiones que el docente va tomando sobre la marcha buscando un equilibrio para lograr los objetivos de la enseñanza (Fierro y Fortoul, 2016).

El problema de investigación considera la inequidad de los procesos educativos que propician el abandono de las aulas por parte de muchos adolescentes. Uno de los factores más importantes del abandono es el trato que ellos reciben de sus maestros y compañeros en la escuela (Tapia, Pantoja y Fierro, 2010). De acuerdo con esto la investigación aborda las tensiones en el aula desde la perspectiva teórica de convivencia escolar con un enfoque analítico y relacional (Fierro, Carbajal, Martínez-Parente, 2010).

El interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) acerca a la comprensión de estas tensiones en el aula en tanto considera que los significados se construyen socialmente orientando las acciones de los sujetos a partir de las interacciones, en este caso de la maestra y los alumnos. La perspectiva interaccionista integradora de Vinatier (Vinatier y Altet, 2008) permite acercarse de manera específica a la convivencia en el aula a través de los conceptos de interacción, tensiones y ajustes para analizar la práctica docente y las acciones de los alumnos a partir de sus roles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La perspectiva de la docencia considera los aportes de Vinatier (2013), Morin (2008) y Fierro y Fortoul (2016) desde la profesionalización de la docencia. Se establece una diferencia entre la docencia y la práctica docente. La primera hace referencia a la didáctica mientras que la segunda designa a la docencia situada en un

contexto específico. La práctica docente se enfrenta a la incertidumbre de manera constante, siendo ésta una característica inherente a la misma. De acuerdo con ello, las tensiones son también parte constitutiva de esta práctica. Al mismo tiempo que en ella se gestionan los aprendizajes, se atienden las relaciones entre los participantes, sus motivaciones y valores.

Vinatier propone el modelo EPR para el análisis de la práctica docente que se constituye de relaciones en tensión entre tres polos: el epistemológico (E), el pragmático (P) y el relacional (R). El docente busca mantener un equilibrio en la gestión de los aprendizajes y en los intercambios en el aula siempre en tensión entre estos polos. La práctica engloba componentes personales y colectivos y se conforma de estructuras de acción. De esta manera, la práctica docente es específica de cada maestro y es posible identificar sus estructuras de acción conformadas por los dos componentes.

En la práctica docente se presenta a los alumnos una oferta valoral a través de la manera en que el maestro aborda las tensiones en su comportamiento normativo y afectivo, así como a través de las secuencias didácticas que despliega (Fierro y Carbajal, 2003).

Para analizar la perspectiva de los estudiantes se utilizan los aportes teóricos de Dubet y Martuccelli (1998) que buscan comprender las lógicas de las acciones de los estudiantes como sujetos, particularmente como adolescentes, desde la propia experiencia a partir de una mirada de culturas que se entrecruzan en el ámbito de la escuela y en el aula en específico: la cultura de la escuela y las culturas del mundo adolescente emanadas de sus familias y barrios. Estos autores plantean que las experiencias de los estudiantes se conforman de tres lógicas o dimensiones, la de integración, la estratégica y la de subjetivación. Estos elementos permiten analizar de manera más fina las tensiones en una doble dimensión, desde el contexto y en situación.

El análisis que se expone en esta ponencia se llevó a cabo desde el paradigma incluyente en donde la diversidad en el aula se entiende como la valoración de cada uno de los alumnos a partir de sus diferencias, reconociendo éstas como una oportunidad de enriquecimiento de los aprendizajes del grupo y de cada persona (Ainscow, 2012 citado por Sánchez-Santamaría y Ballester, 2013). Al reconocer esta perspectiva en el análisis se enfatiza la búsqueda de la equidad y el derecho a una educación de calidad para todos. Para el análisis se han considerado los seis elementos básicos de Ainscow, (2001):

1. La consideración de las prácticas y conocimientos previos del contexto específico como punto de partida para los aprendizajes.
2. Las diferencias de cada uno de los alumnos como oportunidades de aprendizaje.
3. El análisis de las interacciones como fuente que retroalimenta la práctica para conocer las barreras y posibilidades de participación de cada persona.

4. La cooperación de los compañeros como recurso de aprendizaje.
5. El desarrollo de un lenguaje común sobre las prácticas como recurso para el trabajo colegiado.
6. El desarrollo de condiciones para aceptar el riesgo como parte importante de la práctica docente.

Todos estos elementos van dirigidos a los estudiantes y grupos relacionados, maestros, padres, autoridades y empleados de los centros educativos. En este sentido la perspectiva de inclusión hace referencia a una cultura escolar específica que considera los elementos mencionados involucrando a todos los actores de la escuela. Permea toda la convivencia escolar y no solamente se da en un espacio o situación especial. La perspectiva de inclusión se encuentra presente en todas las categorías resultantes del análisis. Sin embargo, de acuerdo con el número de tensiones en situación observadas y a la importancia de las consecuencias que se pueden derivar de las mismas, se decidió focalizar esta perspectiva en una específica que agrupa tensiones en situaciones específicas sobre el abordaje de las diferencias individuales claramente ubicadas tanto por parte de la maestra como por los propios alumnos.

A continuación, se expone el contexto específico de esta investigación. Se llevó a cabo en una escuela secundaria general de turno vespertino en un municipio conurbado con la ciudad de Puebla, México. El contexto socioeconómico y cultural en donde se ubica la escuela se conforma de una mezcla de culturas urbanas y semi-rurales ya que este municipio fue un ejido con migraciones de distintas poblaciones rurales en décadas anteriores. La escuela secundaria pública es de turno vespertino que recibe alumnos rechazados del turno matutino o bien alumnos con condiciones económicas más difíciles que con frecuencia se perciben como alumnos más problemáticos, confirmando lo expuesto por Saucedo (2005). En esta escuela se observó una cercanía importante del equipo de la dirección y de algunos docentes, con los alumnos del turno vespertino lo cual fue un factor para la elección del caso. Esta secundaria es de organización completa, cuenta con los tres grados de secundaria y contaba en el momento de la observación con cerca de 75 alumnos, así como con un equipo reducido de personal: un director, una médica escolar, una trabajadora social, una secretaria y la plantilla de profesores de las asignaturas.

En cuanto a la recolección de la información, se llevó a cabo a través de observación directa y se tomaron video grabaciones en una asignatura específica del grupo de primero de secundaria. Se eligió este grupo por ser un grupo difícil en cuestión de disciplina y la asignatura por la práctica de la profesora considerada como exitosa. Ambas son apreciaciones de los informantes clave. Se entrevistó en dos ocasiones a la maestra y se entrevistó a varios alumnos. El trabajo de recolección de la información se llevó a cabo en el transcurso de un mes durante una secuencia didáctica completa,

después de un año de inmersión en la escuela. La investigación tiene una perspectiva interpretativa con orientación etnográfica, con momentos deductivos e inductivos.

Se hizo la transcripción de todas las sesiones considerando el audio y las notas de campo, así como la descripción de la observación de los videos. Se codificaron las intervenciones con sus códigos para cada participante modificando sus nombres para conservar el anonimato. Cada sesión se dividió en episodios para ubicar posteriormente las tensiones observadas que fueron codificadas incluyendo su situación. Se trabajó con la transcripción completa durante la primera etapa con la idea de considerar en el análisis el contexto y la situación de cada una de las tensiones. Se llevó a cabo un análisis vertical que considera el análisis de cada tensión en la situación y contexto de cada sesión y un análisis horizontal en el que se consideraron los contenidos de las tensiones como eje del análisis a lo largo de las ocho sesiones observadas.

A través de un proceso inductivo, de acuerdo con los contenidos y situación de cada tensión se enunciaron las tensiones generales que agrupan al total de situaciones observadas en las que se concretan cada una de estas tensiones. A su vez las tensiones generales se codificaron en categorías de análisis, una de las cuales se refiere a las diferencias en el aula, que se exponen en esta ponencia.

En el análisis de las tensiones se llevaron a cabo procesos de descripción, ejemplificación, desglose de contenidos y recursos empleados, así como de interpretación.

El análisis trata de identificar acciones y recursos movilizados en cada situación por la profesora desde un enfoque relacional. Se buscó también identificar las acciones y recursos de los alumnos en el abordaje de las diferencias individuales para tratar de comprender el sentido de sus interacciones en las tensiones sobre estas diferencias.

La categoría de análisis que se expone se refiere a las diferencias a los distintos ritmos de los alumnos tanto en la construcción de aprendizajes como en el tiempo de respuesta a las indicaciones que da la profesora y la elaboración de las actividades. También se refiere a las diferencias en cuanto a al bagaje formativo de los alumnos, sus ventajas y desventajas, así como a la subjetividad, afectos y emociones individuales, que pueden impactar en las relaciones en el aula y en los aprendizajes.

Resultados y discusión

Los resultados que se exponen a continuación manifiestan la manera como se gestionan las diferencias en el aula y el posible impacto de las mismas en aprendizajes de inclusión-exclusión en el aula.

La categoría sobre las diferencias en el aula surgió de manera inductiva durante el análisis. En ella se ubicaron tres tensiones: la atención de los distintos ritmos de trabajo; el abordaje de las necesidades educativas especiales y la gestión de las

diferencias en la construcción del aprendizaje. En esta ponencia se exponen los resultados del análisis de las dos primeras tensiones desde la perspectiva de la práctica docente.

En la convivencia de los alumnos y la profesora durante toda la secuencia no se identificaron conflictos visibles en el aula. Desde el inicio de la investigación se partió del supuesto de que la práctica docente de la profesora en cuestión es reconocida por su comunidad escolar por el clima del aula cordial que ella genera, y de acuerdo con informantes clave, se apreciaba como propicio para generar aprendizajes.

Las situaciones de tensión ubicadas a lo largo de la observación y codificadas bajo esta categoría corresponden a la tercera parte del total de tensiones de toda la investigación, por lo que esto muestra su relevancia.

La primera tensión referida al abordaje de los distintos ritmos de trabajo se define como el encuentro de distintas posturas, la de la maestra y las de los alumnos sobre la manera en la que se abordan las diferencias de ritmos de trabajo de los alumnos mostrados en los distintos tiempos y la atención de los alumnos en las actividades del aula.

El contexto que rodea a esta tensión incluye de manera importante otras esferas de la vida de los estudiantes, principalmente la familia. En sus entrevistas la maestra muestra una gran preocupación por ello. Narra el caso de varios alumnos específicos con problemas de violación, de abandono de la madre, alumnos con problemas de alcoholismo y depresión, malas relaciones entre padres e hijos, trabajos pesados de los padres y de algunos de los alumnos, además de los problemas generados por las necesidades educativas especiales que no son atendidas por la profesora ni por la escuela.

Manifiesta en la entrevista su preocupación de que estos alumnos sean escuchados y atendidos, aunque se logren pocos aprendizajes curriculares:

> *"...ya no me voy a evaluar un conocimiento, ya no evalúo ni siquiera a veces una medida, evalúo una actitud ¿qué cosa les puedo evaluar? ... si yo los pusiera a evaluar realmente español, los repruebo, me pasan dos o tres, pasan dos o tres. Así como ella, le digo, tienen problemas todos, cada uno de ellos y son problemas grandes" (EM2 R9).*

Aquí se puede advertir una parte de la dimensión personal de la práctica docente movida por las preocupaciones, que muestran sensibilidad ante la problemática de sus alumnos.

En este contexto, las acciones de la maestra en las que se muestran palabras de cercanía y el tono de voz, se aprecia la afectividad de la profesora. Ella considera que les habla bien, con seriedad y en ocasiones les tiene que hablar fuerte, cuando cometen errores, pero ella dice que esto lo hace en el espacio de tutoría. Un dato

importante del contexto de su práctica docente es que su principal labor docente es de educadora en preescolar durante toda la mañana y por la tarde es docente en una asignatura en la secundaria vespertina. Ella percibe que esto sesga su práctica de alguna manera:

> *"… como trabajo en preescolar, tiendo a decirles: mi amor, mi cielo, corazón, no les hablo… rara vez es cuando les hablo: joven. ¿Sí? o ya cuando a veces llego a estar muy enojada sí les, les hablo fuerte. Pero trato de que, en ocasiones les hable yo muy seria, en otras como que voy dosificando, les hablo muy sutil ¿sí? Y en cuanto hay que hablarles muy fuerte [...] sí les he tenido que hablar…" (EM1 R2).*

En cuanto a aspectos práctico-didácticos, las diferencias individuales generan situaciones de tensión cuando se tienen que manejar los tiempos, es decir, algunos alumnos terminan antes y distraen a otros con recursos como risas, palabras y bromas mientras otros alumnos trabajan más despacio.

Respecto de la atención a alumnos con problemas diversos que impactan el aprendizaje, en entrevista la maestra hace muy evidente varias veces, la necesidad de apoyo específico para alumnos con problemáticas especiales como el manejo de la depresión en los alumnos, problemas de audición y problemas de retraso (sic), entre otros. Comenta varias veces que ha solicitado ayuda de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Secretaría de Educación Pública y casi no lo recibe, explicando que tiene muchos alumnos con esta necesidad (EM2).

Todos estos elementos contextualizan las acciones de la profesora en cada una de las situaciones en las que se presenta esta tensión sobre el abordaje de los distintos ritmos de trabajo.

La maestra emplea básicamente dos tipos de recursos en estas situaciones: presionar públicamente a los alumnos y poner límites mediante el uso de la palabra para llamar su atención.

En el uso del primer recurso, la maestra presiona públicamente a los alumnos que no terminan las tareas del aula en un determinado tiempo. Particularmente lo hace con un alumno con problemas de aprendizaje. Para el empleo de este recurso lo llama por su nombre de pila y emplea un tono de voz firme que no emplea con los demás alumnos.

En algunas situaciones involucra al grupo usando el pronombre "nosotros" para darle el mensaje al alumno "estamos esperándote", lo cual implica que la maestra trata de utilizar al grupo como aliado en la presión. La preocupación por la disciplina también puede estar generando el apresuramiento. La profesora comenta en entrevista:

> *"...y todo lo enfoco en la planeación porque digo, si yo maestro no planeo, voy a presentar tiempos muertos en la clase, y esos tiempos muertos provocan el desorden." (EM1 R4).*

En este contexto, el apresuramiento parece ir en detrimento de la atención a la diversidad de ritmos de trabajo de los alumnos, sobre todo si se exhibe el retraso del alumno frente al grupo.

Sin embargo, esta puesta en evidencia pública puede sugerir que los distintos ritmos de trabajo no se valoran desde una perspectiva de inclusión en el aula y en el caso concreto del alumno con problemas de aprendizaje pudiera sugerir además un trato discriminatorio al recibir un trato distinto a los demás alumnos y ser expuesto por ello públicamente. De acuerdo con lo expresado por la maestra, se advierte que su práctica está rebasada sin encontrar herramientas ni apoyo para solucionar el problema del alumno y se manifiesta la soledad con la que enfrenta esta problemática. Parece que el recurso de la presión puede ser utilizado como un recurso desesperado que no utiliza tan enfáticamente con otros alumnos.

La respuesta por parte de los alumnos ante el apresuramiento en general es obedecer el ritmo que pone la maestra, y la reacción del alumno que es presionado es tratar de escribir, aunque lo hace muy lento y aparentemente parece no concluir su trabajo. Esta situación específica no tiene un seguimiento quedándose solamente en la exhibición pública del alumno lo que posiblemente acrecienta su retraso.

Esta manera de abordar las diferencias en los ritmos de trabajo muestra que no hay valoración de estas diferencias, por lo tanto, no se ven como oportunidad de otros aprendizajes. Aparecen como una carga que obstaculiza el avance de los demás y más bien parecen generar cierta ansiedad en la profesora manifiesta en la acción de presionar públicamente. La práctica docente se advierte centrada en los tiempos de trabajo y parece dar poco margen al riesgo que implica una práctica de inclusión.

Por otra parte, al distinguir a un alumno públicamente señalándolo como alguien distinto por no seguir los ritmos de trabajo de la mayoría, lo pone en desventaja para ser incluido en los micro grupos.

El segundo recurso empleado por la profesora es poner límites verbales para llamar la atención de sus alumnos. Utiliza "el usted" los llama "joven" aparentemente para dar seriedad a la situación. En esta situación también se manifiesta la disciplina como una preocupación de la maestra. El siguiente registro ejemplifica esta situación.

> (Ya sonó el timbre indicando el fin de la clase. La maestra solicita los trabajos a todos. Se escuchan voces, risas y ruidos. La maestra pide a Felipe su carta de manera enérgica). (F7, E 7, 48-60)
>
> -47 Ma: Joven, deje de hacer aviones y ponte a trabajar Felipe. Necesito el trabajo ahorita (con tono enérgico).

-Okey (se voltea y le dice algo a Mayra que está junto a ella. Se acerca Sebastián y uno de los gemelos y Elisa que también están junto a ella).

49.-Ma: Así me lo llevo y ya mañana vemos (Pasan Yolanda y Sebastián a entregar. Atrás uno de los gemelos despega la lona de la profesora con el ejemplo de la carta).

50.-Bueno jóvenes… (sigue recibiendo las cartas)

51.-Esssteee… (Recoge sus láminas y se dirige hacia el escritorio del frente. Hay muchas risas en el salón, muchos están de pie, Alan está con Joaquín y Valerio riéndose; atrás Toño también se ríe).

52.-Esteee… a ver Alan tu trabajo (llamando la atención al grupito que se está riendo. Alan voltea a ver a la profesora)

53.-Ao Alan: Ya lo entregó Sebastián (señalándolo)

54.-Ma: Vete a sentar… (Alan y Joaquín se van a sus lugares)

55.- ¿Ya acabastes (sic) Valerio? (el afirma)

56.- ¿Dónde está el trabajo?

57.- Ao Valerio: Ya se lo entregué…

58.- Ma: Joven ¿ya acabó usted? (dirigiéndose a Fabián)

59.- Ao: No

60.- Ma: ¿Entonces?

(La maestra pregunta si tienen su nombre las cartas. Da unas indicaciones para la siguiente clase antes de retirarse)

(F7, E 7, 48-60)

La conducta que la maestra está limitando hace referencia a una actividad que no fue indicada y que le impide concentrarse en lo solicitado por la profesora. En esta puesta de límites exhibe a Felipe frente al grupo. El tipo de lenguaje con que lo hace muestra su distancia hacia Felipe y se advierte seriedad en el mensaje. A los demás alumnos les pide el trabajo, les habla por su nombre a la mayoría y a algunos les pone límites dando indicaciones de lo que tienen que hacer. Felipe se muestra distraído. Al considerar la situación de la tensión en contexto se advierte su problemática. Ésta es referida por la profesora en su entrevista como un alumno hiperactivo, con falta de atención severa y problemas de escritura y que ingresa a esta escuela con una carta de lo que se infiere que es un alumno que ha sido rechazado ya de otra escuela. Sin embargo, se observa que no hay un acercamiento especial ni un seguimiento fuera del control de sus conductas y esto probablemente ha hecho que su problemática de aprendizaje se profundice. No se observa en Felipe una gran actividad, sino falta de concentración.

Se observaron varias situaciones de esta tensión que hacen referencia a la puesta de límites por parte de la maestra específicamente a un alumno en particular que tiene problemas de salud que requieren atención especial de la médica escolar. Desde antes de iniciar formalmente la clase el alumno intenta salir del salón en dos ocasiones mostrando una necesidad de atención. La maestra le niega el permiso poniéndole límites verbales y físicos pues le da la orden de sentarse y lo toma del brazo acompañándolo. En estas situaciones este alumno se observa más serio de lo acostumbrado, menos participativo y comenta algo en voz alta a la profesora

aparentemente para justificarse y no hacer las actividades. La maestra le pone límites contra argumentando, de manera que esto parece que lo excluye de las actividades del aula.

La profesora parece interpretar estos comportamientos como un "capricho" del alumno, pues en la entrevista con ella, ha manifestado que el alumno es "consentido" por sus padres, aunque admite las dificultades socioeconómicas de su familia además del problema de salud. En el inicio de esta serie de situaciones la profesora y el alumno se ríen juntos, pero después cambian de tono las interacciones. Al final de la clase el alumno se percibe molesto. La actitud del alumno no es la que regularmente presenta en las otras sesiones observadas en las que se muestra alegre, activo y propositivo, por lo que se aprecia que detrás de su actitud hay alguna necesidad no atendida.

El mensaje de aprendizaje en el abordaje de esta tensión muestra la escasa valoración pública de las diferencias y de las necesidades de cada uno de los alumnos. Aunque se advierte que hay conocimiento y preocupación de sus contextos, situaciones y necesidades en sus entrevistas, en su práctica concreta no son consideradas como punto de partida para el aprendizaje. Esto sugiere la falta de herramientas para trabajar estas diferencias de manera enriquecedora de los aprendizajes de todos. Posiblemente este mensaje de no reconocimiento de las diferencias como valiosas para todos, lleve a profundizar los desacuerdos y exclusiones mostrados entre los micro grupos de compañeros en el aula y fuera de ella como se advierten en las entrevistas a los alumnos y en otras tensiones ubicadas en esta investigación.

La segunda tensión ubicada en la categoría "Diferencias en el aula" se refiere al abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE) en donde se muestran las distintas perspectivas de la maestra y los alumnos.

Los contenidos encontrados en esta tensión tienen que ver con la discriminación y la falta de empatía entre los alumnos. Esta tensión se desarrolla en tres situaciones, una entre alumnos con la presencia de la profesora y escasa intervención de la misma. La segunda entre alumnos sin presencia de la maestra, en un equipo de trabajo. La tercera, entre el alumno con NEE y la profesora.

En la primera situación, el objeto es la atención de la profesora. Roberto, un alumno con deficiencia visual y auditiva se acerca a la profesora para comentarle una preocupación sobre su mochila. Juan, uno de sus compañeros trata de alejarlo de la maestra argumentando que ella está ocupada. Un alumno mayor de otro grupo defiende al compañero con NEE frente a su compañero. Es importante puntualizar que el alumno con NEE fue invisible para la observadora durante los primeros días de la observación ya que no se le dio ningún trato distinto ni se le dio apoyo y seguimiento explícito en el aula. Se identificó como tal después de la primera entrevista con la profesora en donde planteó su situación, además de mencionar la falta de tiempo y herramientas para

poderlo atender de manera especial. Esto deja ver que no existió el cuidado de su situación durante el tiempo observado por parte de la maestra y los compañeros.

En el registro siguiente se muestra esta situación:

> Los alumnos van entrando al salón. La profesora está sentada junto al escritorio y a su alrededor están dos alumnos comentando algo con ella, mientras la maestra revisa su libreta.
>
> 1.-Aa Marina: Maestra ¿me toca aquí o… allá? (señalando otro lugar dentro del salón)
>
> 2.-Ma: Allá atrás, vete allá a sentar (Llegan Juan y Roberto junto al escritorio).
>
> 3.-Ao: Roberto: Profa…profa… (La maestra está todavía con los alumnos del grupo anterior)
>
> 4.-Ao Juan: Está trabajando (dirigiéndose a Roberto con tono imperativo) Ay Roberto…(en el mismo tono)
>
> 5.-Ma: ¿Qué mi amor? (le contesta de prisa mirando a su libreta)
>
> 6.-Ao Juan: Aash… (dirigiéndose a Roberto)
>
> 7.-Ao Roberto: Se me cayó la mochila (señalando con el pulgar hacia atrás)
>
> 8.-Ma: ¿Mande?
>
> 9.-Ao de otro grado: Deja a Roberto, ¿qué te hace? (dirigiéndose a Juan. Al mismo tiempo la profesora escucha lo que le dice Roberto.)
>
> 10. Ao Rodrigo: Se me cayó la mochila en el baño (parece preocupado)
>
> 11. Ma: ¿Eh…?
>
> 12.-Ao Roberto: Se me cayó la mochila en el baño
>
> 13.-Ma: ¿Por qué la dejas mal puesta mi amor? (la voz de la profesora es más fuerte pero con tono amable… Roberto intenta decir algo señalando con el brazo hacia adelante, pero Juan dice al tiempo algo y Roberto ya no dice nada y se va hacia atrás a su lugar) F4, E13, 13.

Un alumno mayor de otro grupo y grado superior aparentemente lo defiende. Esta conducta se puede comprender a partir de la dimensión de subjetivación planteada por Dubet y Martuccelli (1998) en donde se revela la necesidad de los alumnos adolescentes de mostrar a otros que son "grandes" y "poderosos", mediante la protección a otros alumnos más pequeños o vulnerables. Con estas conductas van conformando su propia identidad frente a los pares. Sin embargo, en el salón de clase no hubo acciones ni expresiones que mostraran conocimiento sobre la necesidad de Roberto, ni atención especial a la misma. Se muestra que la tensión se da entre Roberto y Juan por la atención de la profesora. Sin embargo, la profesora parece estar al margen y se advierte que su recurso es dejar que los alumnos resuelvan. Su manera de actuar sugiere poco involucramiento con la necesidad de Roberto. Casi no le ve a la cara. El tipo de preguntas que le hace también advierte ese distanciamiento de su necesidad. Parece manifestar prioridad en su preocupación por las condiciones de la clase y del manejo del tiempo. Esto puede sugerir la existencia de momentos de escasa empatía en la práctica docente que probablemente se reflejen en las actitudes de los alumnos frente a Roberto.

En la interacción de los alumnos se observa que Juan, un alumno que presenta un problema de salud física y que ha sido expuesto varias veces frente al grupo,

aparentemente busca ganarse a la profesora apartando al compañero para que no la distraiga. Esto puede sugerir una lucha por su imagen ante la profesora y por un lugar afectivo de su parte. Al mismo tiempo puede manifestar la carencia de un trabajo pedagógico sobre la empatía, reflejado en Juan ya que al presentar condiciones similares los dos alumnos, Juan podría haber sido más sensible a la preocupación de Roberto. Sin embargo, lo que se puede advertir es que cada uno de ellos vive individualmente su problema y cada uno lucha por la atención de la profesora, mientras estas problemáticas son poco visibles para el grupo. Esta invisibilidad se muestra en otra situación en donde una alumna que está exponiendo, llama la atención de un compañero que está distraído y compara su actitud con la Roberto, manifestando el desconocimiento de su problemática.

(Paula va a exponer frente a un pequeño grupo de compañeros que están hablando y riendo, están inquietos. Sube el volumen de la voz enérgicamente)

5.-Aa Paula: ¡Alan! ¡Ya…! ¡Pon atención! (en tono de reclamo, gritando).

-Le haces como el Roberto que le estoy dictando y él namás (sic) me está escuchando y no escribe nada… (Estira el brazo y lo mueve. Eleonor se sonríe mientras Paula se dispone a iniciar la presentación. Roberto es el compañero que tiene un problema auditivo serio)

6.-Ao Alan: ¡Ah! baboso… (Parece que la está hablando a otro compañero con el que estaba jugueteando. Paula inicia su exposición). F6., E 5, 5-6)

No sólo es el desconocimiento lo que se revela, sino que al hacer la comparación aparecen las características de Roberto de manera negativa como si él no quisiera trabajar, no le interesara o no entendiera lo que tiene que hacer. El mensaje implícito en la manera en la que se abordan estas situaciones muestra que las necesidades educativas especiales son casi invisibles en la vida cotidiana del aula, y si aparecen son consideradas como un problema individual y particular, que queda a cargo de quien lo padece y al que la maestra y el grupo no prestan atención o lo consideran como un obstáculo o una característica con denotación negativa.

Otro recurso empleado en esta práctica docente es exhibir al alumno con NEE enjuiciando su tarea públicamente. En la tercera situación, Roberto se acerca a la profesora a entregar su tarea atrasada y ella hablando en voz alta formula un juicio públicamente. Se acerca a la maestra en un momento en el que ésta atiende a otros alumnos. Esto muestra la diversidad de asuntos que la maestra trata en el aula como parte de su práctica y a los cuales tiene que dar respuesta.

Roberto se acerca a la profesora mientras ella está hablando con los alumnos del equipo y la llama tocando sus hombros con un dedo. Posteriormente Juan se acerca a él).

Los alumnos se paran alrededor de ella haciendo círculo por un momento y luego se retiran a sus lugares. Roberto le dice algo otra vez a la profesora y ella se voltea a verlo)

7.-Ma: Pero esto… está muy mal tu trabajo, a ver ¿qué es esto? (dirigiéndose a Roberto negando con la cabeza)

8.-Ao Roberto: ¿Mañana se lo traigo?

9.-Ma: Si mañana mejor, porque así yo no lo quiero (negando con la cabeza, con firmeza. (Roberto se va a sentar, se ve contento (T4 F2. E4, 6)

Este recurso de exhibir al alumno aparece en muchas de las tensiones, sin embargo, en esta situación específica tiene una especial relevancia por tratarse de un alumno más susceptible a ser señalado o discriminado. Roberto se acerca a la profesora un tiempo largo después de que ésta había solicitado los trabajos, lo cual muestra que el alumno tiene un ritmo distinto al de la profesora y al de la mayoría de sus compañeros. Roberto aparentemente no advierte la situación de exhibición, pues no se aprecian señales de molestia. Sin embargo, el grupo si puede advertir este hecho.

La respuesta del alumno sin embargo es de aceptación y receptividad, pero a la vez aparece como asertiva ya que pregunta si lo puede entregar al día siguiente, sin percibir el alcance de lo sucedido. Aunque la profesora le habla al alumno en voz alta, no se advierte que sea por la condición de escasa audición del alumno, ya que acude con cierta frecuencia a este recurso con los demás alumnos.

El mensaje que se ofrece es que es válido exhibir la vulnerabilidad de los alumnos con necesidades especiales, sin distinguir lo privado de lo público, señalando al alumno y dejándolo desprotegido ante el juicio del grupo, aunque aparentemente no exista evidencia de reacciones o respuestas del grupo ante estas acciones.

Conclusiones

1. Los recursos recurrentes empleados en esta práctica docente muestran una estructura de basada en exhibir a los alumnos frente al grupo mostrando sus faltas, las diferencias de ritmos de trabajo, sobre todo en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje para presionarlos y apresurarlos a seguir un determinado ritmo. Estos recursos aparecen como contradictorios frente al uso de otros como el empleo de palabras de cercanía, el conocimiento de la problemática de cada uno de los alumnos y la solicitud para contar con servicios de apoyo a las necesidades y condiciones educativas particulares. Estos recursos parecen manifestar interés por cada uno de sus alumnos y aparentemente se advierten como un mecanismo de compensación ante la incertidumbre propia de la docencia, lo que significa atender necesidades específicas de los alumnos y la falta de herramientas para abordarlas de manera incluyente. Se muestra también la soledad en la que se enfrenta cotidianamente en su práctica especialmente compleja en una escuela pública vespertina en donde no hay una visión inclusiva que involucre al grupo en una doble dimensión, como apoyo didáctico y para el desarrollo de sus aprendizajes. El papel del grupo desde el paradigma de la inclusión tiene un significado educativo que a veces es desaprovechado

2. Los mensajes de aprendizaje trascienden la situación y el contexto del aula. Sin embargo, ante la invisibilidad de la diversidad se sigue reproduciendo un paradigma en el que las diferencias y las necesidades específicas se enfrentan individualmente, tanto para los sujetos que las portan como para la profesora que las experimenta en sus prácticas, en ocasiones de manera inconsciente y sin herramientas adecuadas
3. Los alumnos aprenden lo que experimentan a través de las acciones que la maestra lleva a cabo en el abordaje de las tensiones sobre la inclusión y la atención a la diversidad en el aula. Aparentemente no se asumen las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales como condiciones que interpelan a todos en el aula
4. El tiempo y otras presiones originadas por la incertidumbre, manifestadas como una preocupación por la disciplina, parecen obstaculizar la sensibilidad de la práctica para identificar y abordar las necesidades de los alumnos
5. El recurso de la maestra de dirigirse a los alumnos de manera cercana parece ser un recurso compensatorio para equilibrar la carencia de recursos para manejar las diferencias individuales.

Referencias

Ainscow, M. (2001) Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el 10 de julio de 2016 de portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.formacion-continua-superacion-profesional/files/pdf/17bainscowcomprendiendoeldesarrollo.pdf.

Blumer, H. (1982). Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. Barcelona: Hora.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2016). Prácticas docentes. Análisis e intervención. México: en prensa.

Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R (2010) Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. México, D.F.: SM, RLCE.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. Barcelona: Gedisa.

Morin, Ch. (2008). Tensions et ajustements au cours de la mise en oeuvre du "débat": Croisement d'observations en classe et d'un entretien avec l énseignant. In I. Vinatier, et M. Altet. Analyse chercheurs enseignement apprentissage interactions processus collaboration praticiens. Analyser et comprendre la pratique enseignante (57-88). Bonchamp-Lès-Laval, France: Presses Universitaires de Rennes.

Sánchez-Santamaría, J. y Gracia, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12,2, 85-104. Recuperado el 2 de junio de 2016 de https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2857/3074.

Vinatier, I. (2013) Le travail de l'enségnant. Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles: De Boeck Éducation.

Vinatier, I. et Altet, M. (2008). Introduction : Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. In I. Vinatier, et M. Altet, Analyser chercheurs enseignement apprentissage interactions processus collaboration praticiens. Analyser et comprendre la pratique enseignante (9-21). Bonchamp-Lès-Laval, France: Presses Universitaires de Rennes.

Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10, 26, 641-668.

Tapia. G., Pantoja, J. y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 15 (44), 197-222. Recuperado el 8 de febrero de 2013, de http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44012&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44012.pdf.

TEMÁTICA 3

COLECTIVOS SOCIALES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS: AVANCES Y RETOS

FUNCIÓN DEL ESTIGMA EN LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSO CRÍTICO A LA ESCUELA

Catherine Muñoz Urrutia[1]

Resumen

Desde el paradigma de la epistemología cualitativa se realizó el análisis de la subjetividad social emergente en una agrupación asperger entre el 2013 y el 2015. La metodología empleada fue el análisis de contenido del discurso, al que se accedió desde la participación en campo durante todo el proceso. Se teorizó en campo. El primer año se co-construyó discurso en búsqueda de lo común entre quienes participaban de la agrupación. El hallazgo fue la vivencia de bullyng, sostenido en una interacción estigmatizante, validada en una escuela que otorgaba un lugar al niño desde los síntomas. El segundo año se había generado un discurso contra-estigma que se fundaba en la búsqueda de la identidad a partir del descrédito del otro, mecanismo similar al discurso estigmatizador sobre el cual se sostenía la segregación. Se analizan estos hallazgos desde la teoría del reconocimiento de Althusser y Honneth, junto a la lógica de interacción estigmatizadora y generadora de identidad de Goffman.

Tres profesoras dieron cuenta de dos imaginarios que sostenían sus creencias y prácticas: el imaginario de "trato igual, permanecen los mejores" y el imaginario de "trato igual es tratar diferente". En el primero se centró en el curriculum, en el segundo, en el estudiante. Se analiza la función del imaginario como agente movilizador o represivo de la subjetividad social a partir de Moscovicci, Castoriadis y González Rey.

Palabras clave: discurso estigmatizador – discurso contraestigma – interacción social - reconocimiento subjetivo

Introducción

Vivir en diferencias y educar a diferentes (en cultura, niveles socioeconómicos, habilidades, identidades, etc.) es un desafío en una sociedad global, donde las trayectorias vitales están sujetas a cambios acelerados por el avance tecnológico y encuentros que no se limitan a la presencialidad, modificando con ello la función e

[1] Psicóloga, doctora en educación, Universidad Santo Tomás Sede Temuco. Grupo de estudio del sujeto y subjetividad en salud y educación: perspectiva histórico-cultural, Universidad de Brasilia. Tesis para obtener el grado de doctora.

imponiendo desafíos a la educación (Poy, 2010). En la actualidad un aula multicultural, la multiplicidad del sujeto y la pluralidad social es parte de los desafíos a la educación.

Desafío, porque los mecanismos de control subjetivo del siglo pasado, marcado por los totalitarismos y diversas formas de imperialismo –territorial, económico, cultural, etc. – (Arendt, 1974), se han anclado con mayor sutileza en el espacio de la interacción (Goffman, 1963, 1970, 1979, 1981; López & Reyes, 2010) conformando el habitus presente en la escuela (Bourdieu & Passeron, 1996).

¿Cómo se ha controlado lo diferente en el espacio de interacción? La cuestión de la identidad y la construcción subjetiva del igual, da cuenta de diversos mecanismos a través de los cuales se instala el desmantelamiento de lo distinto en lo social.

Desde el conductismo social de la primera mitad del siglo XX, Mead sostuvo que a conciencia es "más bien una disminución de la realidad del objeto que responde a los intereses activos del organismo" (Mead, 2000, p. 168). Esta conciencia constituye la sociedad, la cultura y la condición de humanidad, es decir, en el seno de lo humano se encuentra la subjetividad. Cuando Mead aborda esta cuestión da cuenta de cómo el ser humano se desarrolla organizando su mundo interno dentro de un grupo y sociedad, lo que le permite participar del colectivo de protección y transformación del entorno.

La percepción social funciona apreciando al igual como alguien confiable pues su conducta es predecible. De alguien esperamos determinada conducta de acuerdo a los símbolos que porta, rol que ocupa, grupo al que ingresa o del que procede. Estas expectativas se vinculan al grupo y lugar social. El otro (diferente) debe cumplir con estas conductas, eso produce confianza y da valor, otorgando un lugar apreciado en la interacción (Goffman, 1963, 1993, 2006a).

La discriminación es consecuencia de este proceso. Por ello, el valor que cada uno tiene para el grupo social poco depende de lo que se es, más bien se relaciona a como se es valorado por el grupo dominante.

Los autores del interaccionismo simbólico abordaron la cuestión de la construcción del valor del otro y descubrieron que éste no es inherente a los actos –por lo tanto no hay conductas buenas o malas en sí– (Becker, 2009), es consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones (Lemert, 1972) asociadas a la tendencia de las mayorías a calificar negativamente o etiquetar a minorías (Becker, 2009). Estas etiquetas dejan a algunos participando de la sociedad general en los márgenes, en lugares descalificados o descalificables, en espacios de menor valía. Se configura así el lugar de raro o desviado para aquel a quien la etiqueta ha sido puesta con éxito (Cooper, 2005; de los Cobos, 1988).

Dentro del fenómeno de la discriminación se diferencia la especial forma que adquiere en el estigma. Ya Goffman (2006a) mostró como un atributo de menor valía para el grupo dominante puede inundar la percepción que se tiene del otro, llegando a

organizar su identidad. De un atributo estigmatizante, se conforma la identidad deteriorada del estigmatizado. El autor otorga a la escuela una función central en el aprendizaje del estigma, que se hace parte de la identidad mediante la descalificación.

Honneth (Honneth & Johann, 1997; Honneth, 1996, 1997) dio cuenta de la función de la estigmatización en la perdida de reconocimiento social. Para el autor el reconocimiento es fundamental para participar de la sociedad en condición de humanidad, igualdad de derechos y dignidad. La estigmatización afecta la dignidad y hace que el ser humano pierda la autoestima. Ello se produce porque la solidaridad no se ha desarrollado o se ha perdido como valor común en la comunidad, por lo tanto, se le quita al otro la posibilidad de ser valorado como un igual al diferenciarse e individualizarse. Para Honneth el proceso de estigmatización atenta contra la vida en diferencias.

Goffman (2006a) señala que al estigmatizado se le deniega el reconocimiento cognitivo y con ello la posibilidad de acceder a una identidad social o personal particular, donde poner en ejercicio las habilidades y capacidades ajenas al estigma. Por esto es nombrado por el estigma y no por sus condiciones apreciables en lo social. A la vez, no se le entrega el reconocimiento social, es decir, la acogida y aceptación del grupo. A cambio se le entrega un reconocimiento fantasma, un pseudoreconocimiento donde el sector del estigma es apreciado sin que alance el desarrollo que le permite participar aptamente en el mundo social. El estigmatizado no puede participar como un igual apreciado, sin embargo debe actuar como aceptado, considerar que la ausencia de aceptación es imaginada y que la estigmatización es una producción propia, es decir, se autoestigmatiza.

Así, tanto Honneth como Goffman señalan que la estigmatización se funda en la ausencia de reconocimiento de las capacidades, valores, habilidades, etc. diferentes, que pueden contribuir a la comunidad. El otro no es visto como diferente, debe ser un igual.

Profundizando en esta noción respecto a la igualdad que ha dominado en la construcción de las sociedades-estado Honneth (2006) relee a Althusser (1989) y da cuenta que el reconocimiento ha sido empleado como un mecanismo de control en una ideología excluyente. Al imponerse como hábito o costumbre (como muestra Goffman) fortalece el orden social al otorgar a los individuos una imagen positiva de sí por mantener la costumbre. Los tres autores coinciden en que el reconocimiento en esta función reproduce formas ritualizadas, tiene un centro irracional inconsciente para las personas y da forma a un sistema de persuasión anclado en la interacción (Acevedo, 2011; Goffman, 2006b; Honneth, 2006).

Honneth propone una ideología del reconocimiento (2006) que en lugar de ser ritualizada e irracional, se configure desde el reconocimiento mutuo desde una ética de

la acción, organizado en la estructura social como una moralidad institucional y una ética en el trato. Su funcionalidad sería fortalecer a los sujetos en lugar de fortalecer el orden único y dominante. Esta propuesta requiere una institución exigida moralmente por valores que funcionan como aspiraciones: la autonomía, justicia y libertad. Estos valores movilizarían la moralidad al ver y para ver las cosas positivas en el otro. El reclamo por este reconocimiento ha movilizado las luchas de los ciudadanos en la modernidad, a juicio de Honneth (1997).

Este estudio da cuenta del modo en que la producción de estigmatización sobre un grupo específico en la escuela –los sujetos asperger–, produce un discurso en contra del sistema escolar.

Metodología

Paradigma de investigación

El estudio fue realizado dentro del paradigma cualitativo (G. Rodríguez, Gil, & García, 1999) para acceder a los significados de la rutina y situaciones problemáticas vividas en la escuela. Se enmarcó en la epistemología cualitativa (González Rey, 1999, 2006, 2007, 2013) pues se produjo: (a) en campo para dar cuenta de los sentidos, significados e interpretaciones de los sujetos, (b) en relación dialógica para comprender los sentidos de las comunicaciones, (c) generando zonas de sentido, es decir, nuevas formas de lo real que profundizan el conocimiento, (d) en constante dialéctica entre lo real y teórico, (e) en sucesivos momentos teóricos y empíricos, que permitían encuentros donde la realidad se construía (f) reconociendo que toda acción instrumental es social, por lo tanto los sujetos implicados hacen (g) desde un investigador - sujeto epistemológico, que construye un modelo teórico al dar significación a la información.

Diseño y método de Investigación

La investigación se organizó como un estudio de caso. Se situó en una agrupación asperger que contaba con sujetos asperger dentro de su directiva. Así desde un escenario social concreto se dio cuenta de relaciones dentro de un sistema y cultura, referenciando lo personal (G. Rodríguez *et al.*, 1999). Se creó un escenario de investigación y generó un vínculo que permitió transitar sucesivamente entre momentos empíricos –de recogida de datos– y teóricos, con los actores (González Rey, 2007).

Este abordaje tuvo dos momentos:

El "Momento 1" buscó obtener información para conocer el discurso que agrupaba a los miembros. Fue analizado desde la teoría fundamentada para desarrollar teoría fundada en la recogida y análisis sistemático de datos (Strauss & Corbin, 2002) buscando las unidades que daban forma al discurso. Los participantes quedaron rezagados ante el dato (G. Rodríguez *et al*., 1999).

Se seleccionó este enfoque metodológico porque se privilegió la búsqueda de la representación social (Campo-Redondo & Labarca, 2009; T. Rodríguez & García, 2007) que facilita el análisis de lo social, la cultura e interacciones sociales que contribuyen a la configuración-cambio de la realidad social (pensamiento instituyente) y es a la vez objeto social/conservador (pensamiento instituido) (Banchs, 2000; Restrepo, 2013).

El "Momento 2", un año después, buscó reconocer la capacidad instituyente del discurso de la agrupación en los participantes, por ello se investigó mediante relato de vida, para conocer lo social a través de lo individual, a partir de la experiencia del individuo parte de la comunidad estudiada.

Se considera que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que, desde el presente, lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos. Se rescató los hechos iluminados por la selección del recuerdo y la lógica de conexión que se evidencia en el relato, tras el recorte dado por el investigador en base a su interés de conocimiento (Mallimaci & Béliveau, 2006).

Participantes

Los participantes fueron 23 adultos. Del "Momento 1" participaron 10 personas: 5 madres de niños asperger y 5 asperger adultos. Del "Momento 2" participaron 13 personas: 8 padres de niños asperger, 2 jóvenes asperger y 3 profesoras que han trabajado con niños asperger en su aula.

La muestra se orientó teóricamente. Del primer momento participaron los miembros más comprometidos con el proceso de institucionalización de la agrupación, del segundo participaron miembros menos activos. La técnica de muestreo fue informante clave: actuó como tal una miembro antigua de la agrupación, que conocía a todas las personas que habían participado.

Técnica e Instrumentos

La técnica empleada el momento 1 fue grupo de discusión. Se realizaron dos de ellos, uno agrupó a padres de niños asperger y otro a asperger adultos participantes de la agrupación. El momento 2 se empleó entrevista en profundidad como herramienta de recogida de información para el análisis biográfico.

Análisis de la Información

Los elementos discursivos procedentes del "Momento 1 se extrajeron con la estrategia de análisis de la gran teoría: análisis abierto, axial y selectivo (Adréu, García-Nieto, & Pérez-Corbacho, 2007; García & Manzano, 2010; G. Rodríguez *et al.*, 1999; Strauss & Corbin, 2002; Vasilachis, 2006).

Se realizó la codificación abierta, leyendo el material línea por línea en repetidas ocasiones hasta organizar unidades de sentido que conceptualizaron e interpretaron el significado de la información. Posteriormente los conceptos se relacionaron entre sí para elaborar la codificación axial y dar forma a categorías organizadas jerárquicamente que dieron cuenta de las cualidades del discurso. Finalmente, mediante el análisis selectivo se relacionaron contenidos. El análisis axial se realizó con dos miembros de la agrupación con el fin de generar categorías en contexto, representativas del discurso grupal, inscribiéndose según acuerdo en un proceso de co-construcción de discurso (Muñoz, Borel, & Sepúlveda, 2014).

Este proceso de abstracción sistemática se elaboró mediante el método comparativo constante que permitió reducir categorías por descarte, fusión o transformación en otras de nivel superior (Araya, 2002).

La información recolectada en el segundo momento productivo fueron los relatos de vida y se empleó la estrategia de búsqueda de elementos vitales singulares (Desmarais, 2010; Jan Szczepanski, 1979; Valles, 2002). Inicialmente se les dio lecturas flotantes, con el fin de familiarizarse con la intención del informante, se hizo una relectura con orientación teórica, se establecieron las unidades de análisis y los extractos de relato se organizaron en temas y categorías (Desmarais, 2010). Se realizó un análisis comparativo de los relatos y se definieron extractos interpretados en paralelo (con centro en lo común), cruzados (la unidad se organizaba a partir de varios lugares sociales de relato) y unidades biográficas, donde se respetó la singularidad en la unidad del relato vital. Se buscó encontrar los códigos socioculturales de esos hechos e interpretar en relación con la teoría (Mallimaci & Béliveau, 2006).

Rigor y Credibilidad

Se mezcló dos enfoques analíticos generando dos hipótesis rivales: en el análisis del discurso los sujetos pasaron a segundo plano ante el discurso social, mientras en los relatos de vida los sentidos personales se situaron en el centro, respondiendo a la estrategia de integridad (Patton, 2002).

La posición del investigador como instrumento (Reeves, 2000) sujeto epistemológico (González Rey, 2006, 2007) y creador, riguroso, perseverante, perspicaz (Patton, 2002) condujo a explicitar fines, posición epistemológica y preconcepciones con los participantes, a acercarse con enfoques metodológicos divergentes e hipótesis rivales. En el momento de salida de campo se regresó a los datos una y otra vez para mirar el sentido de las construcciones, categorías, explicaciones e interpretaciones, lo que demandó una actitud intelectual inductiva y lógica, buscando el peso de las evidencias, resguardando la integridad intelectual (Patton, 2002).

La hipótesis de credibilidad llevó a triangular categorizaciones y confirmar interpretaciones con miembros de la agrupación. En un segundo momento de análisis y respondiendo a la hipótesis de dependencia, se buscó interpretar con contralores externos al campo. En la interpretación y respondiendo a la hipótesis de confirmabilidad se reconstruyó el marco considerando literatura pertinente para comprender el fenómeno emergente.

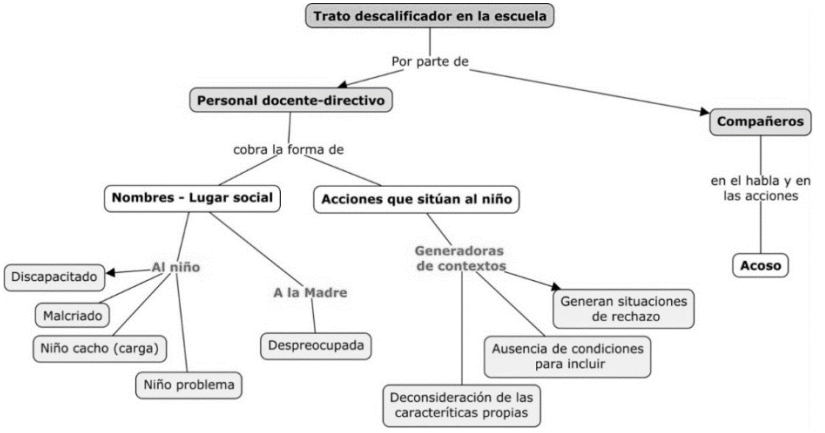
Resultados y Discusión

Resultados del Momento 1: Análisis del Discurso de Estigmatización

El elemento organizador del discurso de la agrupación fue el trato descalificador vivido en la escuela. Esta descalificación estaba diversificada en formas en el equipo educativo. Profesores y directivos situaban al niñ@ asperger en un lugar inferior mediante nombres y acciones. Los nombres comunes fueron discapacitado, mal criado, cacho y problema. Las madres fueron descalificadas en su rol al marcar su falta de preocupación por los problemas del niño o niña.

Las acciones que abrían espacios descalificadores fueron: (a) la ausencia de condiciones para incluir, aludiendo al número de estudiantes por curso y al tiempo de diseño de materiales para profesores, (b) la desconsideración de las características propias del niño o niña al que le exigían actuar como un niño "normal" y (c) la apertura de situaciones de rechazo al preguntar si alguien se sentaría con ellos, se juntaría con ellos, seleccionar para organizar equipos, etc. (ver esquema 1).

Figura 1**.** Configuración del Proceso de Estigmatización en la Escuela



Estos espacios sociales, abiertos por el equipo de trabajo, abrieron la posibilidad de que los compañeros de curso acosaran, siendo la forma más común la

mofa de las situaciones abiertas en la relación con los adultos en la escuela. En Brasil un estudio encontró algo similar: los profesores daban el nombre y lugar de niño problema a los niños asperger (de Barros, Moreira, & Lerner, 2012). A la vez, en un estudio biográfico realizado en Suiza se relataron vivencias similares en la escuela (Krieger, Kinébanian, Prodinger, & Heigl, 2012).

Hallazgos similares en países de culturas distintas, da cuenta de un mecanismo de control social. Durkheim (2001) mostró la acción de la conciencia colectiva en el cuidado de la norma social mientras Goffman (1963, 1979, 1993; Rizo, 2011) identificó que ella se anclaba en el espacio de interacción. Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1996; Fernández, 2005) transparentó que en la subjetividad del espacio escolar se protege la norma social por sobre el trato digno del niño o niña.

El sujeto estudiante quedó en el lugar descalificado al no cumplir con las expectativas atribuidas al rol (problema, cacho, discapacitado) y descalificable pues estaba expuesto al acoso de compañeros. Es decir, se puso en marcha el proceso de estigmatización (Goffman, 2006a) y de ausencia de reconocimiento en una ideología excluyente (Althusser, 1989; Honneth, 2006).

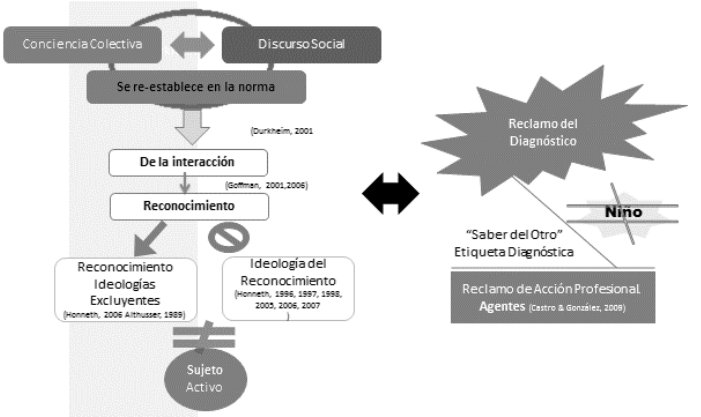
Se observó que la conciencia colectiva que opera en el discurso social restableció la norma única de lo adecuado en la escuela, imponiéndose en la interacción con el niño(a) e impidiendo el reconocimiento en diferencia. No reconocer la diferencia es no ver al niño(a) en las cualidades personales que aportan a la comunidad escolar, al grupo de pares y comunidad de aprendizaje, restringiendo su identidad al estigma.

El modo dominante de impedir la emergencia de cualidades propias fue la búsqueda del diagnóstico médico. Al pedirlo se buscaba aprender del otro estudiante a partir de la etiqueta diagnóstica, ocupando los síntomas el lugar predictivo de la conducta del niño, sin aprender de él o ella al convivir. En este escenario, el reclamo de la acción profesional vehiculiza la función de simple agente del discurso social (Castro & González, 2009) en lugar de desarrollar una acción creativa de reconocimiento mutuo.

> Los padres dieron cuenta de este reclamo de la escuela del siguiente modo:
> *Todos los días la profesora me decía: tu hijo está mirando el techo todo el día, no sé qué hacer.*
> *Las educadoras de párvulo en un principio me tenían igual hasta aquí (gesto más arriba de la cabeza), porque me llamaban o cada vez que lo iba a buscar, siempre un problema.*

El modo en que el discurso dio cuenta de la forma de interacción se graficó así:

Figura 2. Función del Discurso Social en la Escolarización del Diferente



Para González Rey (2011) es a partir de las condiciones de existencia y prácticas grupales que se produce la organización e institucionalización de la vida social en la subjetividad social, como se aprecia en esta zona del discurso. Sin embargo –para el autor– en la subjetividad social se produce movimiento y cambio. Como señala Honneth (1997) en la actualidad los ciudadanos ven el reconocimiento como un derecho y pueden luchar reclamando dignidad. El autor concibe en este reclamo el origen de los movimientos ciudadanos. En este sentido las madres dicen:

> *Madre, estudiante: Que una persona sea asperger no explica todas las conductas de una persona. Siempre hay montón de elementos que, que configuran la personalidad, son otros los que definen, cierto, lo que es el asperger, desde afuera.*
> *Madre, profesional, directivo: Porque la inclusión significa valoración de la diversidad, no aceptación.*

Con esta contradicción entre el discurso social y el sentido que éste va tomando en el grupo, se abre espacio para la generación de un contradiscurso.

Resultados del Momento 2: Identificación del Contradiscurso al Estigma

Un año después del proceso anterior se analizó el contradiscurso emergente, que tuvo saturación de los elementos centrales entre los miembros de la agrupación.

El primer elemento que distinguió el discurso contraestigma fue el bullyng (acoso escolar), una vivencia común entre las personas asperger con y sin diagnóstico clínico en la escuela. Se dieron cuenta de que provocaba daño y sus efectos se confundían con el asperger (este aspecto –no desarrollado en el trabajo– se vincula a la fusión sintomática entre autismo y violencia en el aislamiento y descontrol emocional).

Un segundo elemento constituyente fue establecer características que organizaran la identidad de una persona asperger. Esta construcción siguió la forma del aprendizaje del estigma que muestra Goffman (2006a): se puso en sentido discursivo los aspectos por los que fueron menospreciados por los normales (apariencia rara, no participar adecuadamente en las interacciones, no respetar las normas, no situarse adecuadamente en los tácitos de circulación del poder) y los convierten en aspectos que les entregan una condición especial por sobre ellos. Como muestra Goffman, no sólo se han interiorizado los rasgos destacados por la sociedad de los normales haciéndolos parte de la identidad, sino también se ha aprendido a desvalorizar al otro, en un discurso que se limita en su efecto al grupo de estigmatizados y sus simpatizantes.

El tercer componente fue caracterizar al otro "normal". Como cualquier discurso que define el límite identitario, el otro se nombra por oposición: responde a estereotipos en su vestimenta y comportamiento, son clasistas en función de los signos de esos estereotipos, necesitan organizarse en jerarquías de dominación y son dependientes de lo que el otro le diga, por eso son obedientes y se ven iguales (moda). El normal está claramente limitado en la comprensión del mundo.

El cuarto componente fue la empatía, atributo que desde el discurso médico han aprendido que no poseen. Ellos logran ser como son porque no tienen empatía, es la empatía la que hace que los normales actúen en "manada" y sigan "la moda". Por empatía se comportan igual y que hacen bullyng al que no está dentro de lo igual.

Figura 3: Elementos Constituyentes del Discurso Contraestigma

Con estos elementos en relación se configuró el imaginario (Castoriadis, 1986, 1998) grupal, una representación que cohesiona el grupo, que conforma un mito de igualdad y cohesión, con componentes inconscientes e irracionales. En el plano de lo

inconsciente se encuentran los mecanismos por los que emerge el contradicurso, similares a los del discurso general: fue homogenizante, estereotipa al otro, lo descalifica. Como mostró Goffman (2006a), al aprender el estigma, los estigmatizados aprenden las normas de interacción, desde un lugar menor valía.

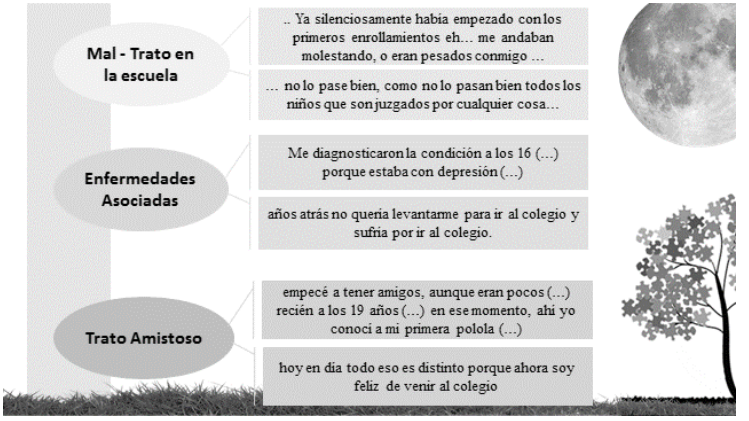
Cabe decir que muchos de los entrevistados que no eran directivos, preferían no ser relacionados públicamente a la organización. La representación social (Moscovici, 1979, 2002) facilitó la organización colectiva y permitió separar lugares, personas y formas de interacción para mantener el "secreto" del estigma en los lugares inseguros (Goffman, 2006a).

Figura 4. Función del Discurso Contra Estigma

El discurso que critica la estereotipia de los normales estreotipa: a los normales y a los asperger, con ello, mantiene la descalificación del otro como mecanismo de homogenización discursiva. Este mecanismo inconsciente es el real recurso de mantenimiento del orden social de una ideología de la represión de la diversidad, exclusión del otro y totalitarismos. Cabe preguntarse en el sentido de Weber (2002) este contradiscurso ¿inaugura un nuevo proyecto que compita por el poder? Goffman (2006a) limita su efecto a los simpatizantes del estigmatizado.

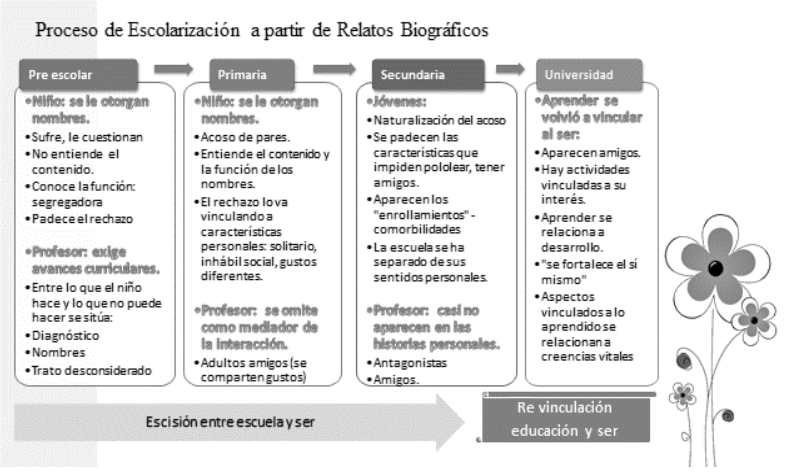
A la vez, este contradiscurso contiene la vivencia de estar en la escuela, donde el lugar de sujeto estudiante se confunde con el lugar de sujeto asperger (que comparte características del lugar de discapacitado). Con ello, el trato moviliza su centro entre aprender (escuela), controlar (disciplina) y sanar (medicina). Si bien este aspecto no será profundizado se observa los relatos presentes en el siguiente cuadro:

Figura 6. Filtración del discurso de enfermedad y disciplinamiento en la vivencia de inclusión.



Como muestra Honneth, es la comunidad la que otorga reconocimiento. Éste restituye la dignidad y autoestima. Así se aprecia en la vivencia de trato amistoso. Sin embargo esta vivencia fue escasa en el relato de los sujetos entrevistados.

Se observó que los contenidos comunes en sus relatos de vida daban cuenta de proceso progresivo de escisión entre la escuela y el ser. La revinculación solo se encontró en la educación superior, a la que llegaron muy pocos de los entrevistados. Los contenidos comunes identificados se presentan en el siguiente cuadro:



Los elementos encontrados y el discurso elaborado por la agrupación tienden a desvalorizar y sacar del mundo de los normales. La escuela es vivida como el espacio privilegiado de la normalidad: homogénea, única, totalitaria y excluyente. Aspectos discursivos similares se han encontrado en el discurso de los jóvenes que abandonan la educación en secundaria (Mena, Fernández Enguita, & Riviére, 2010).

Las personas asperger pueden tener buenos resultados en la evaluación de habilidades en teoría de la mente e inteligencia (Bowler, 1992; Davies & Stone, 2003; Pellicano, 2010) y mantenerse fuera de espacios sociales en cuanto alcanzan la mayoría de edad, limitando su autonomía en las dimensiones trabajo, familia, proyecto personal (Balfe & Tantam, 2010; Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg, & Gillberg, 2008; Farley et al., 2009; Geier, Kern, & Geier, 2012). Pocos sujetos asperger continúan estudios luego de la educación obligatoria y ante la frustración en los intentos de establecer amistad aparece depresión (Klin, 2003; Tantam, 2000a, 2000b, 2003; Volkmar, 2011). Cabe cuestionar entonces esta escuela promotora del desarrollo normal y por lo tanto normalizante para mantener a los sujetos asperger en el sistema educativo.

Las profesoras entrevistadas coincidieron en las características sintomáticas que dificultaban la integración al aula: alejarse del grupo, estar como ido (Aislamiento), hablar en monólogo y "fijarse" en cosas (obsesividad), frustrarse, autoagredirse, gritos, golpes (dificultades de control de impulso), psicomotricidad fina y gruesa disminuida (maduración más lenta).

Las estrategias que desarrollaron para enseñar fueron similares y espontáneas: no forzar-dejarlo, acercarse con calma, entrevistar a los padres, abrir espacios de validación entre compañeros donde hicieran lo que sabían, reforzar según intereses, diferenciar materiales didácticos según intereses y estilos receptivos para captar la atención.

Las dificultades que encontraron fueron: tener que pasar el currículum, la ausencia de formación, la escases de tiempo (para planificar, diseñar materiales, atender a padres, trato en el curso y con el niño), el espacio para dar atención a cada estudiante y preparar clases, la ausencia de coordinación entre niveles de formación, la escases de personal especializado y continuar la integración fuera de la sala, en espacios informales.

Aun cuando las conductas desbordantes y temidas en el niño, las estrategias y dificultades eran comunes, las profesoras tuvieron dos perspectivas diferenciadas para acoger en aula. En una dominó una moralidad técnica "se actúa por profesionalismo", con ello nadie obliga y nadie tiene el deber social de estar con el otro. En esta lógica la aceptación de los padres es fundamental para ayudar al centro educativo a enseñar y controlar al niño, el principal problema para integrar es el aprendizaje de técnicas y la

implementación de sistemas de seguimiento del niño. El compromiso de la acción se situaba en el logro de los objetivos curriculares.

En otro acercamiento dominó una ética humana "somos iguales al reconocer la diferencia". Desde aquí la aceptación de los padres era necesaria para enfrentar la discriminación y el principal problema para integrar era que los profesores pudieran ser personas que forman personas dentro del sistema escolar. El compromiso de la acción pedagógica estaba centrado en la integración social, por ello enseñar desconsiderando temas de interés (en asperger) era discriminación.

Si se profundizara en estos acercamientos podría encontrarse distintos imaginarios (Castoriadis, Polack, & Castoriadis, 1992; Castoriadis, 1986, 1997) de la inclusión educativa en la escuela, con ellos, distintas aspiraciones y límites de acción pedagógica.

El relato de las profesoras de que las condiciones para integrar eran la ley de integración y un discurso moral, sin que se pusiera a disposición del equipo de aula el tiempo, los espacios físicos ni los recursos para trabajar diferenciadamente. Por lo tanto, el recurso que podían emplear era la consulta psiquiátrica, psicológica y en algunos casos, de la profesora diferencial. El centro en hacer, les quitaba el tiempo de reflexión y les ponía en sufrimiento y malestar pues debían elegir entre su vida personal o "sus niños". Las condiciones reales de trabajo impiden la función reflexiva del sujeto creativo (González Rey, 2000, 2008, 2011) y las dispuso como agentes en el habitus de la escuela (Bourdieu & Passeron, 1996; Bourdieu, 1991; Díaz, 2010; Ventutiello, 2010), cuestión que se asoció a malestar.

Conclusiones

El estudio analizó las características de configuración de un discurso grupal contraestigma en la escuela, elaborado por una agrupación de personas asperger.

El primer hallazgo fue que la agresión en la escuela fue una vivencia común en los sujetos asperger que se acercaban a la agrupación. Al analizar esta expresión de la sintomática de una sociedad excluyente, se apreció que era un epifenómeno del proceso de estigmatización. Es decir, no se estigmatizaba al que se agrede, se agrede a quien fue desvalorizado en el habitus de la escuela.

Al cuestionar este habitus excluyente, es necesario interrogar la función de agentes de una sociedad homogenizante de los profesionales de educación (que controlan en lugar de educar) y de salud (que diagnostican en lugar de promover la salud). No debe dejar de llamarnos la atención como las normas de interacción ritualizadas (en la estigmatización) se imponen sobre los conocimientos formales aprendidos en las diferentes disciplinas profesionales. La fuerza con la que circula el aprendizaje informal en el imaginario social y conciencia colectiva, da cuenta de la

relevancia de develar constantemente los aspectos menos conscientes de la interacción escolar.

Tanto Goffman (2006a) como Honneth (1996, 1997, 2006) consideran que estigmatizar es un proceso social absurdo: controlar mediante la desvalorización es inhumano y poco económico para el grupo. Nombrar al otro por aquello que no puede hacer, lo deja fuera de contribuir al proceso de la comunidad.

La integración subjetiva del lugar inferior en los adultos asperger entrevistados se apreció en las características del contradiscurso, que siguió los patrones del discurso general: estereotipar al otro, mantener una estereotipia de sí mismos (los asperger somos y debemos ser…) y otorgar al otro un lugar menospreciado. Si este discurso disputara el poder, la sociedad mantendría su orden excluyente.

Las posibilidades de disputa del poder son escasas pues como mostró Goffman (2006a) sólo puede persuadir a los simpatizantes de los estigmatizados. Su función se restringe a reconocer los lugares de los "normales", saber cómo ellos actúan, "disfrazar" el estigma y ser actores (Muñoz et al., 2014) y buscar espacios propios. Características similares se encontraron en relatos de sujetos que abandonaron la educación secundaria en Europa (Mena et al., 2010), cuestión que en la actualidad deja en muy malas condiciones para participar del mundo del trabajo.

El imaginario de los estigmatizados estaba configurado desde el imaginario de los "normales" pues replico los mecanismos de construcción discursiva de la identidad grupal, que cohesiona desde la igualdad, homogenizando.

Sin embargo, en las profesoras se abrió espacio un imaginario que educa en diferencia. Este imaginario era crítico a la función del profesor y al rol actual: "a los profesores les cuesta ser personas que forman personas" "cuesta que recuerden que educan para estar en la sociedad". Este imaginario critica el centro de un imaginario técnico, centrado en el cumplimiento del curriculum.

Los hallazgos muestran que la subjetividad social se encuentra en movimiento entre prácticas e imaginarios excluyentes y prácticas e imaginarios plurales emergentes. También muestra la dificultad de los estigmatizados adultos para imaginar otra forma relacional.

Estos hallazgos dan cuenta de la relevancia de que la investigación permita devenir a la conciencia mecanismos inconscientes que dificultan el desarrollo de una sociedad inclusiva y plural, si se comparte el proyecto social emergente en una sociedad multicultural, global, múltiple, creativa y diversa.

Referencias

Acevedo, M. (2011). Notas sobre la noción de frame de Erving Goffman. Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 5(2), 187–198. Retrieved from http://www.intersticios.es/article/viewFile/8477/6243.

Adréu, J., García-Nieto, A., & Pérez-Corbacho, A. (2007). Evolucion de la teorica fundamentada, tecnica de analisis cualitativo (1ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Althusser, L. (1989). Ideologia y aparatos ideologicos del Estado (Notas para una investigación). In La filosofia como arma de revolución (18ª ed., pp. 102–151). Mexico: Siglo XXI Editores.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. (L. Villegas, Ed.)Cuadernos de ciencias sociales 127 (1ª ed.). San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). http://doi.org/10.1174/021347407782194425.

Arendt, H. (1974). Los Origenes del Totalitarismo (1ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones.

Balfe, M., & Tantam, D. (2010). A descriptive social and health profile of a community sample of adults and adolescents with Asperger syndrome. BMC Research Notes, 3, 300–306. http://doi.org/10.1186/1756-0500-3-300.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. Papers on Social Representations, 9, 1–15.

Becker, H. (2009). Outsiders, hacia una sociología de la desviación (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Humanidades. Ciencias Sociales; 335 (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. http://doi.org/316.1 BOU.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, 287.

Bowler, D. (1992). "Theory of mind" in Asperger's syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 33(5), 877–893.

Campo-Redondo, M., & Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. Opción, 25(60), 41–54.

Castoriadis, C. (1986). Lo imaginario: la creación en el dominio historicosocial. In Dominios del Hombre: Encrucijadas del laberinto II (1ª ed., pp. 64–80). Barcelona: Editorial Gedisa.

Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. Revista Zona Erógena, Año9 Vol2(35), 1–9. Retrieved from http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis Cornelius - El Imaginario Social Instituyente.pdf.

Castoriadis, C. (1998). El Imaginario Social Instituyente. In Hecho y por hacer. Encrucijadas del laberinto V (pp. 310–319). Buenos Aires: EUdeBA. Retrieved from http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/el.imaginario.social.instituyente.doc

Castoriadis, C., Polack, J. C., & Castoriadis, S. (1992). Psique, Imaginación e Histórico-Social. Revista Zona Erógena, Año4 Vol4(12).

Castro, J., & González, M. F. (2009). La insoportable agencialidad del ser: Condiciones de posibilidad para una psicología del sujeto agente y de la acción significativa. Estudios de Psicologia, 30(2), 115–129. http://doi.org/10.1174/021093909788347109.

Cederlund, M., Hagberg, B., Billstedt, E., Gillberg, C., & Gillberg, C. (2008). Asperger syndrome and autism: A comparative longitudinal follow-up study more than 5 years after original diagnosis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(1), 72–85. http://doi.org/10.1007/s10803-007-0364-6.

Cooper, D. (2005). Delincuencia y Desviación Juvenil (1ª edición). Santiago: Editorial LOM.

Davies, M., & Stone, T. (2003). Psychological Understanding and Social Skills. In B. Rapacholi & V. Slaughter (Eds.), Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development. Macquarie monographs in cognitive science (1ª ed.). Psychology Press. http://doi.org/10.4324/9780203488508.

de Barros, I., Moreira, L., & Lerner, R. (2012). Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. Psicologia: Teoria E Prática, 14(1), 70–83. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=82203437&lang=es&site=ehost-live.

de los Cobos, F. (1988). Caracter social y enfermedad, la metafora médica y las ciencias sociales (1ª ed.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Retrieved from http://books.google.cl/books?id=bj5J_q7pJkgC&pg=PP3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false.

Desmarais, D. (2010). El enfoque Biográfico. Cuestiones Pedagógicas, 20, 27–54.

Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad Citizenship, Identity and Social Exclusion of Persons With Disability. Política Y Sociedad, 47(1), 115–135.
Durkheim, E. (2001). La División del trabajo Social (4ª edición). Madrid: Akal Editores.
Espejo, R., & Le Grand, J.-L. (2010). Historias de vida, investigación y crítica existencial. Cuestiones Pedagógicas, 20, 69–90.
Farley, M., McMahon, W., Fombonne, E., Jenson, W., Miller, J., Gardner, M., … Coon, H. (2009). Twenty year outcome for individuals with autism and average or near average cognitive abilities. Autism Research, 2(2), 109–118. http://doi.org/10.1002/aur.69.
Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. Cuadernos de Trabajo Social, 18, 7–31. http://doi.org/-
García, G., & Manzano, J. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales Y Humanidades, 31(69), 17–39.
Geier, D., Kern, J., & Geier, M. (2012). A prospective Cross-sectional Cohort Assessment of Health, Physical, and Behavioral Problems in Autism Spectrum Disorders. Mædica: - a Journal of Clinical Medicin, 7(3), 193–200.
Goffman, E. (1963). Behavior in Public Places (1a Edición). New York: The Free Press.
Goffman, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara. In Ritual de la interacción (1ª ed., pp. 11–25). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
Goffman, E. (1979). Relaciones en público. (Alianza Editorial, Ed.) (1ª ed.). Madrid.
Goffman, E. (1981). Forms of talk (1ª ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Goffman, E. (1993). La representación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu editores.
Goffman, E. (2006a). Estigma: La identidad deteriorada. La identidad deteriorada (1a Edición). Buenos Aires: Amorrortu editores.
Goffman, E. (2006b). Frame analysis Introducción. In Frame analysis (p. 76).
González Rey, F. (1999). Investigación Cualitativa en Psicología, rumbos y desafíos. (1ª ed.). Sao Paulo: Educ editora da PUC-SP.
González Rey, F. (2000). El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. In III Conference for Sociocultural Research (p. 21). Sao Paulo: Universidad de Campinas.
González Rey, F. (2006). Investigación Cualitativa y Subjetividad (1ª ed.). Guatemala: ODHAG Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
González Rey, F. (2007). Investigación Cualitativa y Subjetividad, los procesos de construcción de la información (1ª ed.). Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
González Rey, F. (2008). Subjetividad social , sujeto y representaciones sociales Social. Revista Diversitas, Perspectivas En Psicología, 4(2), 225–243. Retrieved from http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201.
González Rey, F. (2011). Sujeto y subjetividad en la psicología social, un enfoque histórico-cultural (1ª ed.). Buenos Aires: Noveduc.
González Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. LIMINALES. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad, 1(4), 13–36.
Honneth, A. (1996). Reconocimiento y Obligaciones Morales. Revista Internacional de Filosofía Política, (8), 5–17.
Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica (1ª ed.). Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.
Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. Isegoría, Revista de Filosofía, Moral Y Política, 0(35), 129–150. http://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33
Honneth, A., & Johann, W. (1997). Reconocimiento y obligación moral. Arete, Revista de Filosofía., IX(2), 235–252.
Jan Szczepanski. (1979). El método biográfico. Papers Revista de Sociología, 10, 231–256.
Klin, A. (2003). Asperger syndrome: an update. Revista Brasileira de Psiquiatria, 25(2), 103–9. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12975708.
Krieger, B., Kinébanian, A., Prodinger, B., & Heigl, F. (2012). Becoming a member of the work force: Perceptions of adults with Asperger Syndrome. Work, 43(2), 141–157. http://doi.org/10.3233/WOR-2012-1392.

Lemert, E. (1972). Human Deviance, Social Problems, and Social Control (2ª ed.). New Jercey: Prentice-Hall.

López, Á., & Reyes, M. (2010). Erving Goffman: microinteracción y espacio social. Verdedas, Revista de Pensamiento Sociológico, Año 11(Especial), 115–136. Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Erving+Goffman+:+microinteracci?n+y+espacio+social#0.

Mallimaci, F., & Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. In I. Vasilachis (Ed.), Estrategias de Investigación Cualitativa (pp. 175– 212). Barcelona: Editorial Gedisa.

Mead, G. H. (2000). La génesis del Self y el Control Social. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 55(91), 165–186.

Mena, L., Fernández Enguita, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de abandono y del fracaso escolar. Revista de Educación, Número ext, 119–145. http://doi.org/B)Búsqueda en Dialnet. Revista acreditada por FECYT.

Moscovici, S. (1979). El psicoanalisis, su imagen y su publico (1ª ed.). Buenos Aires: Editorial Huemul. Retrieved from http://content.apa.org/journals/bul/16/10/368

Moscovici, S. (2002). La Representación Social: un concepto perdido (No. Complementario). Philosophy. Lima. Retrieved from http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf.

Muñoz, C., Borel, M., & Sepúlveda, M. (2014). Inclusión Educativa de personas Asperger, una relación friccionada. LIMINALES. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad, I(6), 83–108.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative evaluation and research methods (4ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pellicano, E. (2010). The development of core cognitive skills in Autism: A 3-year prospective study. Child Development, 81(5), 1400–1416. http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01481.

Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar. Revista de Educación, (Numero Extraordinario), 147–169. http://doi.org/Revista con el sello de calidad de la FECYT a través de Dialnet.

Reeves, P. (2000). El paradigma etnográfico. In C. Denman & J. A. Haro (Eds.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (1ª ed., pp. 208–364). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Restrepo, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. Revista CES Psicología, 6(1), 122–133. Retrieved from http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2579.

Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. Quórum Académico, 8(15), 78–94.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2ª ed.). Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, T., & García, M. (2007). Representaciones sociales: Teoría e investigación. (T. Rodríguez & M. García, Eds.) (1ª ed.). Guadalajara: Editorial CUCSH-UDG.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Tecnicas y procedimientos para desarrollar la teoria fundamentada (1ª ed.). Medellin: Editorial Universidad de Antioquia.

Tantam, D. (2000a). Adolescence and Adulthood of Individuals with Asperger Syndrome. In A. Klin, F. Volkmar, & S. Sparrow (Eds.), Asperger Syndrome (1ª ed., pp. 367–399). New York: Guilford Press.

Tantam, D. (2000b). Psychological Disorder in Adolescents and Adults withAsperger Syndrome. Autism: The International Journal of Research and Practice, 4(1), 47–62.

LA DISCAPACIDAD, EL TRANSITAR DE LA VISIÓN TRÁGICA A LA FORTALEZA FAMILIAR PARA EMPODERARLA

Emma Verónica Santana Valencia[1]

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una actividad que forma parte de una investigación doctoral; cuyo propósito principal fue analizar la experiencia de la discapacidad en el contexto familiar, desde la mirada de la tragedia hacia la posibilidad. Se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes; ¿la familia cómo ha vivido la experiencia de la discapacidad?, ¿estas familias cómo han transformado la experiencia de la discapacidad de modo que les ofrezca posibilidades?, ¿qué tan satisfechos están los participantes con sus familias? El acercamiento a los datos fue desde el paradigma cualitativo. Se diseñó un curso-taller presencial y de trabajo en el hogar con el resto de los integrantes de la familia; el cual contó con una serie de ejercicios de terapia narrativa; además se aplicó un cuestionario a tres participantes, con el propósito de conocer su nivel de satisfacción familiar, antes y después del curso-taller. Se parte del supuesto que el primer enfrentamiento con el diagnóstico del hijo es percibido como una gran tragedia para la familia, pero que con el pasar del tiempo se asume una postura de vida diferente, en donde reconocen sus fortalezas. Este transitar no es sencillo, requiere del desarrollo de habilidades con las cuales van tejiendo su propia historia. Por lo tanto, se concluye que este proceso es una actividad en conjunto, el cual en la medida que la familia reconoce al hijo(a) o hermano(a) con discapacidad como un ser de aportaciones, cambia la mirada familiar generando el empoderamiento.

Palabras clave: discapacidad, tragedia, familia, resiliencia, empoderamiento.

Introducción

La familia es el contexto más profundo donde el ser humano es acogido de forma incondicional, ésta vive de manera continua una serie de cambios y modificaciones de carácter evolutivo, tanto en un nivel interno como externo durante un tiempo, el cual se conoce como ciclo de vida. A través de este transitar, el sistema familiar se encuentra expuesto a experimentar múltiples transformaciones, desde la construcción de la pareja,

[1] Doctorante en Ciencias de la Familia por el Instituto de Enlaces Educativos (ENLACE). Directora de la Maestría en Orientación y Desarrollo Familiar de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP).

la presencia de un hijo, el nido vacío y la vejez; de modo especial la presencia de un hijo es un momento con cruciales variaciones, las cuales se pueden identificar en la existencia de una serie de cambios y modificaciones en las interacciones que se venían manteniendo en el contexto del sistema familiar, donde es necesario que la pareja adquiera un anclaje en la relación emocional con el pequeño y que se desarrolle la capacidad de ayuda, es decir, apoyo mutuo para no perder su vínculo emocional; con ello es necesario reestructurar la organización matrimonial y las condiciones inmediatas del hogar (Estrada, 2007).

Lo anterior es una condición que regularmente se presenta a lo largo del ciclo evolutivo familiar, la cual no solo es trascendente, vital y compleja, sino que requiere de periodos de adaptación. De modo específico, ante la llegada de un hijo con discapacidad, las condiciones familiares se manifiestan de diferente manera; donde por 'discapacidad' se suele entender como un término genérico que incluye deficiencias y limitaciones en la actividad, así como trabas en la participación; es común señalar los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una determinada condición de salud) y sus factores contextuales (socioambientales); asimismo engloba las siguientes perspectivas: corporal, individual y social (Espina y Ortego, 2003).

La discapacidad puede ser experimentada de manera individual, como un golpe al 'ego', es el rompimiento de las expectativas que, a nivel personal, de pareja y como padres se tenían, es el enfrentamiento al 'déficit', de modo particular Núñez (2008) lo explica de esta forma, el instante de la sospecha y posterior a la confirmación del diagnóstico de discapacidad de un hijo, puede generar de forma inmediata crisis accidentales o circunstanciales de carácter urgente, imprevisto o inesperado. Haciendo que en los padres se manifieste de manera continua la presencia patente de sentimientos enfrentados en el vínculo padre-madre e hijo, reacciones de rechazo, enojo, vergüenza, resentimiento y culpa con una desolación, así como conflicto con sus expectativas. Comenzando así la 'tragedia', la vivencia de sentir que han sido traicionados, lastimados en sus más grandes expectativas, básicamente en la propia concepción del hijo esperado.

Por lo cual, la familia con un miembro con discapacidad según Guevara y González (2012), afirma que se ve sumergida en funciones, interacciones, estructuras y facetas extrañas, con problemáticas particulares diversas al resto de otras familias. Así, lo primero que la familia busca es realizar su duelo por el hijo o hermano esperado, pero éste puede darse o jamás completarse, tanto para cada uno de los integrantes como para el grupo. Otra parte del proceso de la familia recae en la necesidad de hacer ajustes dentro del sistema, debido a que las consecuencias de la discapacidad en una persona, impactan en el resto de la comunidad, esto se puede manifestar de modo lento o rápido, donde quedará supeditado a la forma de procesar y dar respuesta a las necesidades

particulares de la persona con discapacidad, así como su familia, todo esto influido por el medio, la información y los prejuicios.

Todo lo anterior, permite observar que las familias ante esta circunstancia de la vida, cuentan con herramientas dentro de ellas mismas para hacerle frente a la discapacidad, pero es necesario colaborar en el proceso de este desarrollo, mediante una serie de acciones que favorezcan su transitar del drama a la fortaleza. Por lo tanto, en un inicio se comienza con el reconocimiento y la verbalización de la experiencia, tanto de modo personal como colaborativo al incluir al resto de los integrantes de la familia. Asimismo, con el análisis de la experiencia personal y de otras familias en condiciones similares.

Problema de estudio y método

Es común que la presencia de la discapacidad en una persona sea vista como una tragedia, lo cual hace que la supervivencia de ese ser humano y del contexto familiar en el cual esté inmerso, sea considerado como una catástrofe para la vida que les toca experimentar. Sin embargo, conforme el conocimiento de la dinámica de estas familias, el estudio de sus interacciones, el trabajo con todos los integrantes de la misma, el reconocimiento de sus competencias para empoderarlas, así como las investigaciones que en los últimos años han surgido, es posible comprender que dichas familias cuentan con una serie de recursos, fortalezas y capacidades únicas, que han podido desplegar gracias a la presencia de la discapacidad en un hijo o hermano. Dicho proceso no es nada sencillo, requiere de analizar la presencia de la tragedia en un primer momento en retrospectiva para quienes han avanzado en su desarrollo, asimismo se necesita de una serie de factores personales, grupales y habilidades que conceden a las familias el reconocimiento de su hijo con discapacidad como un ser de aportaciones, además de descubrirse como familias poderosas, capaces de tomar decisiones y afrontarlas. Todo esto es posible cuando se establece una manera de ver y enfrentar la vida, desde el reconocimiento de la propia realidad, cuando la concepción de lo que se es cómo persona permite descubrir que es posible brindar riqueza al entorno más cercano, que cuando se forma parte de un sistema familiar existen fuerzas únicas de apoyo. Asimismo, esta comunidad llamada familia puede verse enriquecida por cada uno de los integrantes de la misma, mediante una serie de acciones orientadas a la mejora de la vida en familia.

Preguntas y objetivos del estudio

Partiendo de esta realidad, surgen una serie de inquietudes focalizadas en el conocimiento de las familias que viven esta realidad tan común en el entorno. Por lo tanto, analizar la experiencia de la discapacidad en el contexto familiar, desde este

primer momento de concepción de tragedia o desgracia, hasta favorecer ambientes de posibilidad y empoderamiento, se convierte en interrogantes plausibles, como las siguientes; ¿cómo ha vivido la familia la vivencia de un hijo con discapacidad?, ¿de qué forma estas familias han transformado la experiencia de la discapacidad de modo que las posibilita?, lo cual conduce a preguntar el grado de satisfacción de los participantes con sus familias.

Para resolver parte de dichas interrogantes, se creó un espacio, donde el análisis, la reflexión, la integración y el diálogo mediante ejercicios de terapia narrativa, permitieron a las madres o padres encontrar un lugar donde sean comprendidos, acompañados, tratados con dignidad y fortalecidos en el reconocimiento de sus capacidades desde el enfoque centrado en la familia, el cual se caracteriza por ser un proceso de intervención profesional, constituido por una serie de elementos, creencias, valores y acciones, las cuales le conceden a la familia un papel protagónico en el desempeño de sus hijos con discapacidad, de manera que son considerados imprescindibles para realizar intervenciones colaborativas.

Como objetivo general se estableció diseñar un curso-taller de apoyo a las familias que tienen un hijo con discapacidad, a través del cual cada familia reflexione y reconozca sus áreas de oportunidad. De modo conjunto se dispuso de dos objetivos específicos, inicialmente elaborar un programa de apoyo a las familias que tienen un hijo con discapacidad mediante el desarrollo y aplicación de diversas actividades dirigidas a su reflexión; en un segundo momento proponer una serie de acciones concretas dirigidas a las familias para su empoderamiento ante la discapacidad con el objeto de promover la toma decisiones.

Justificación

A través del tiempo las familias que tienen en su seno un hijo con alguna discapacidad, han sido consideradas un grupo vulnerable que requiere de apoyo, debido a que son señaladas como una comunidad que se encuentra viviendo una tragedia originada por el diagnóstico de su hijo. Esto es producto de la concepción social que se tiene de la 'discapacidad', aunado a la propia noción que se ha formado en cada persona que constituye a la familia.

De manera particular los padres que viven la experiencia de un hijo con discapacidad, les resulta de vital importancia contar con un apoyo extra para enfrentar las diversas etapas y procesos de su desarrollo como familia; así que, promover estos espacios de diálogo, escucha, compañía y reconocimiento de sus fortalezas, permite empoderarse durante el trayecto de su ciclo vital como grupo familiar. Según la etapa de vida que experimente la familia durante su ciclo evolutivo, se detonaran una serie de manifestaciones de sentimientos, emociones y reacciones, las cuales son una manera

de proyectar lo que les sucede; no siempre se manifestaran de forma clara o consciente. Algunas de las sensaciones presentadas por los padres ante la experiencia de un hijo con discapacidad pueden evidenciar cambios en el vínculo madre-padre-hijo, sentimientos de rechazo, vergüenza, culpa, miedo hasta negación de la misma situación (Núñez, 2008). Con todo lo anterior, es posible sostener que los padres experimentan un conjunto de vivencias cargadas de emociones y sentimientos de carácter vivencial, además del estigma que socialmente se les otorga.

Estado del arte

Toda familia es un sistema vivo en proceso continuo de transformación, así como de movimiento, que durante el tiempo es sometido a una serie de eventualidades y demandas tanto en su interior como en el exterior (Eguiluz, 2003). En el trayecto de un ciclo familiar los procesos evolutivos van originando transiciones que implican cambios y presencia de crisis diversas. Para las familias donde se vive la experiencia de contar con un hijo con discapacidad, el concepto de vida familiar lleva implícito una serie de alteraciones que resultan en tribulaciones, que de fondo traen consigo una serie de sensaciones de pérdida o duelos.

Es común reconocer en la mayor parte de las ocasiones, que al contar con la totalidad del grupo familiar (los padres y hermanos), se reconoce que son vitales para el proceso, tanto de aceptación como de crecimiento como grupo. Por lo cual, la idea esencial de este curso-taller se centró en trabajar con los padres de familia mediante una serie de técnicas de terapia narrativa, aunadas a la perspectiva de familia, la cual es denominada como Enfoque Centrado en la Familia (ECF), y se explica como una forma de intervención desde la experiencia de los padres que tienen un hijo o hija con discapacidad; en palabras de Peralta y Arellano (2010, p.1350) se describe así:

> Un enfoque centrado en la familia consiste en desatacar las cualidades familiares y los aspectos positivos, así como identificar las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, de las que dispone la familia. Pero, sobre todo, el enfoque centrado en la familia se preocupa por dar autoridad y capacitar a las familias de cara a que sean cada vez más competentes, autosuficientes e independientes y adquieran mayor control sobre sus vidas, propiciando así su propia autodeterminación, pero también la inclusión, la autonomía, la autodeterminación y una alta calidad de vida para sus hijos mientras mantienen el bienestar familiar (Weyhmeyer y Field, 2007).

Por su parte, la terapia narrativa es un modelo terapéutico de psicoterapia, el cual surge alrededor de la década de los setenta y ochenta. Se usa la narrativa como medio para la terapia, el terapeuta es un colaborador con el paciente, llamado también cliente; el proceso se centra en el desarrollo extenso de contenidos narrativos. Se suelen

hacer preguntas que generan diversas descripciones con mucha riqueza de experiencias vividas de sus acontecimientos personales, donde el foco de atención no es la problemática, sino que se construye alrededor de ello, pues se busca en la práctica narrativa separar las cualidades que se usan en los paradigmas pasados. Durante el ejercicio se externalizan los puntos positivos de sus historias, haciendo que la persona participe en la construcción de las identidades predilectas. Se parte de un proceso de desconstrucción a la creación de sentido a lo que le sucede. En palabras de Alice Morgan (2000, p. 1) en su artículo afirma que:

La terapia narrativa busca un acercamiento respetuoso, no culposo (nonblaming) de la terapia y el trabajo comunitario, la cual centra a la persona como expertos en su vida. Ve el problema separado de las personas y asuma que las personas tienen muchas habilidades, competencias, convicciones, valores, compromisos y capacidades que los asistirá a reducir la influencia del problema en sus vidas.

Ambas perspectivas le aportan al curso-taller un sustento sólido, que se traduce de forma directa una serie de acciones concretas que favorecen la expresión de los padres y madres en familia, que se encuentran en la vivencia cotidiana de la discapacidad. Existen varias instituciones promotoras de la terapia narrativa en México y Latinoamérica, uno de los más representativos se encuentra en Chile, se llama PRANAS Chile, que en su sitio de internet menciona lo siguiente:

> "la terapia narrativa es; una aproximación respetuosa, no patologizante y no culpabilizadora en el trabajo con personas, separa a la persona del problema, la habilita para reconocer sus habilidades, recursos y valores que la mueven en la vida; con el propósito de ampliar y enriquecer la mirada sobre su propia historia, asimismo con la meta de reforzar el sentido de agencia personal que le permita hacer frente a los conflictos que se le presentan, por lo tanto la persona debe definir con libertad el sentido que le quiere dar a su vida y finalmente considera el contexto que le rodea" (http://pranaschile.org/).

Metodología y alcance

Este estudio fue de carácter cualitativo, donde el interés central se fundamentó en el análisis de las familias y su transitar de la primera concepción trágica a la posibilidad ante la discapacidad de un hijo; para ello el método utilizado fue estudio de caso. Se pretendió alcanzar mediante este curso-taller, una reflexión de la realidad familiar, desde el primer momento del diagnóstico de su hijo, las ideas que surgieron y cómo las han enfrentado, el diálogo abierto con el resto de los integrantes de la familia, hasta desarrollar una serie de acciones que promuevan en sus grupos familiares procesos formativos e informativos, donde la familia se vincule con su hijo con discapacidad y se empodere ante la toma de decisiones, reconociendo las fortalezas con que cuenta.

Contexto y participantes

El presente estudio se realizó en la Ciudad de Puebla capital, la invitación se llevó a cabo mediante diversas instituciones educativas de distintas condiciones tanto oficiales como particulares, donde se convocó a los padres de familia que tuvieran un hijo con discapacidad. Asistieron tres madres de familia que eran parte de una comunidad escolar de educación especial del estado, las cuales pertenecían a un medio socioeconómico medio-alto, tenían en común una hija con discapacidad y cada una estaba experimentando diversas etapas del ciclo vital (infancia, adolescencia y adultez) con cada una de ellas. A continuación, se presenta la tabla con las características esenciales de las participantes:

Tabla 1.

Madres de familia	M	G	L
Edad	36 años	46 años	50 años
Edo. Civil	Divorciada	Casada	Separada
Ocupación	Ama de casa	Ama de casa	Ama de casa
Número de hijos y género	2 (mujeres)	2 (mujeres)	4 (3 mujeres, 1 varón)
Sexo del hijo (a) con discapacidad	Mujer	Mujer	Mujer
Diagnóstico del hijo (a)	Trastorno del desarrollo	Hipoxia	Esclerosis tuberosa
Edad del hijo (a) diagnosticado (a)	7 años	18 años	29 años

Técnicas e instrumentos

Las técnicas ocupadas para esta investigación fueron las siguientes, el primero fue un cuestionario denominado "Escala de Satisfacción familiar" (E.S.F; versión española FSfS-VE; Olson, D; Wilson, M., 1982, p.77), el cual sirvió como elemento comparativo al aplicarse de modo inicial en un pre-test y al final como pos-test, permitiendo observar si existió algún cambio en ellas después de asistir al curso-taller. De forma paralela se aplicó un cuestionario de carácter cualitativo al final, favoreciendo el conocimiento de sus cambios más significativos. Cada sesión se grabó mediante video, lo cual favoreció la recolección de datos. Durante las sesiones se aplicaron diversas técnicas de análisis y reflexión tanto personal como grupal, organizadas en cuestionarios y tablas que debieron completar de modo personal a través del diálogo con el resto de los miembros de cada una de sus familias.

La experiencia de la tragedia ante la discapacidad de un hijo

Cuando la discapacidad se hace presente en un hijo, la familia como grupo se siente impactada por algo que no tenía previsto, que en un primer momento se visualiza como 'limitación'; reafirmando esta idea Rolland (2009), sostiene que la discapacidad es experimentada por el común de las personas, como la experiencia universal que más desafíos ocasiona al hacerle frente. Es habitual que un niño o niña con discapacidad, socialmente sean señalados como diferentes, lo cual conduce a considerarlos como incapaces, originando dentro de la familia un 'momento de ruptura' (Ortega, Torres, Reyes y Garrido, 2010), donde se provoca una demarcación física entre padres e hijos, esto suele ser producto del primer enfrentamiento con la noticia del diagnóstico, la constante preocupación de los padres y madres, con lo cual se inicia así, un momento de tensión entre el ser y el deber ser.

De manera que la presencia de la discapacidad en la familia causa trastornos internos tales como en un primer momento una reacción de crisis trágica, la cual afirma Rolland (2009) la familia advierte esta situación de modo emocional, manifestado en una colisión de emociones, pues la familia reconoce el infortunio, posteriormente se pueden presentar las crisis de organización de papeles, problemas de pareja, expresión de sentimientos de culpa, incertidumbre etcétera (Ortega, Salguero y Garrido, 2007).

Autores como, Gante (1989), Azkoaga (2000), Núñez (2007), Corbella (2005), Guevara y González (2012), coinciden en que es un momento de grandes niveles de estrés, donde la llegada de un nuevo miembro con discapacidad a la familia, comienza por romper con la expectativa inicial del 'hijo esperado', con lo cual los planes y proyectos idealizados por los padres se ven modificados, otro elemento importante es la 'trascendencia' de los padres, esto quiere decir, que tener con un hijo o hija permite dejar una huella en el mundo, esperando con ello la descendencia. Todo este juego de ilusiones se ve truncado ante la discapacidad, debido a que es producto de las concepciones individuales que se han elaborado a través del tiempo, el manejo de expectativas, los mensajes de las familias de origen entre algunos; de modo que la nueva familia comienza a identificarse dentro de un círculo 'diferente'; haciendo que se complete su efecto al verse influenciado por la sociedad.

Transición a la fortaleza familiar

Cuando la familia ha logrado asimilar la primera impresión del diagnóstico de la discapacidad de un hijo, desde la experiencia íntima de emociones de carácter personal, hasta la resolución de dudas e inquietudes a nivel cognitivo; se puede afirmar que inicia el trabajo para la recuperación. Donde el propósito central al interior de las familias se debe apoyar en la resolución del 'duelo'. Este es definido por la Real Academia Española de la Lengua como "palabra que viene del latín tardío *dolus,* el cual significa

dolor, lástima, aflicción o sentimiento"; también es comprendido como "demostraciones que se hacen para manifestar el sentimiento que se tiene por la muerte de alguien". Desde la teoría psicoanalítica de Freud (1917), lo denomina 'trabajo de duelo', el cual es descrito como un proceso intrapsíquico, donde la persona experimenta diversas fases ante la pérdida de un objeto al que se encontraba fuertemente apegada (Núñez, 2008). Esto vinculado a la discapacidad, tiene su relación en la experiencia del duelo por el hijo deseado y esperado, con el hijo real.

Esta acción de ir hacia adelante en la vida que le toca anidar a la familia, puede verse expuesta en una serie de fases de duelo definidas en 1976 por Bowlby, y en palabras de Núñez (2008), experimentadas por las familias, estas son las siguientes: a) fase de embotamiento de la sensibilidad, b) fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida, c) fase de desesperanza y desorganización y finalmente d) la fase de reorganización. Este proceso no tiene un tiempo estipulado, en ocasiones existen familias que no logran superar las condiciones anteriormente descritas; pero también cabe mencionar que existen familias donde su desarrollo se ve influenciado por una serie de factores que permiten una resiliencia familiar, la cual los va dirigiendo a la experiencia de vivir la discapacidad del hijo o hermano como un progreso paulatino de mejora personal, grupal y comunitaria; donde se aprecian situaciones únicas de superación y fortaleza.

Es poco común hablar de la riqueza que aporta a la familia la presencia de la discapacidad, mucho de este trabajo requiere de lograr que los profesionales del área, comiencen por reconocer que la familia ante la discapacidad es un protagonista del proceso, que ella cumple funciones que difícilmente los especialistas en el trabajo con la discapacidad pueden cubrir. Es necesario romper con el estigma de que son familias patológicas, para saltar a la concepción de familias positivas. En efecto, para lograr este propósito se sugiere trabajar de modo colaborativo con ellas (Arellano y Peralta, 2015). Donde se pueda establecer una dirección en la intervención con la familia desde el manejo de actitudes ante la discapacidad, sus expectativas, los cambios en la estructura familiar y los conflictos generados (Cabezas, 2001, citado por Guevara y González en el 2012). Otros sugieren trabajar en la cohesión familiar aunado al crecimiento personal, cambios en las creencias y valores, comprensión del sufrimiento como parte de la vida humana, el autoconocimiento, la capacidad de disfrutar los pequeños logros, desarrollo de nuevas relaciones interpersonales significativas, el papel de la familia en el liderazgo y el compañerismo (Bayat, 2007; Chocarro y Sobrino, 2011; Knestrich y Kuchey, 2009: Levine, 2009; Lloyd y Hastings, 2009; Nader-Grosbois y Baurain, 2009; Greer, Grey y Mcclean, 2006; Heiman, 2002; Lizasoáin y otros, 2011; Pérez y Verdugo, 2008; Retzlaff, 2007 o Scorgie y Wilgosh, 2008, en Arellano y Peralta, 2012).

Resultados

A partir de la información proporcionada por las madres de familia en las actividades y los diversos cuestionarios (los cuales fueron adaptaciones de ejercicios de terapia narrativa), las video grabaciones, el instrumento "Escala de Satisfacción familiar" (E.S.F; versión española FSfS-VE; Olson, D; Wilson, M., 1982, p.77) y el cuestionario cualitativo aplicado al final del curso-taller, se pretendió hacer un análisis de síntesis en relación con la experiencia de la tragedia a la fortaleza en familias que viven la discapacidad de un hijo.

En los resultados de la concepción que en un inicio tenían acerca de la discapacidad vinculada a la satisfacción familiar, se obtuvieron cambios en dos de las madres (M y L), las cuales, de sentirse 'medianamente satisfechas' pasaron a reconocer que se encontraban 'satisfechas', la tercera (G) se mantuvo en su sensación de 'satisfecha'. Durante este proceso de manera cualitativa se integraron categorías en dos aspectos claves relacionados con la presencia de la discapacidad. En un principio se presentaron rasgos vinculados al evento trágico, el cual es comprendido como un momento particular donde la discapacidad hace su acto de presencia y marca a la familia como un grupo vulnerable, estigmatizado y excluido de la sociedad. De lo expresado por las participantes durante las sesiones de trabajo, se recuperaron frases y comentarios de cada de ellas, con aspectos conectados a la experiencia antes descrita; éstos se organizaron conforme se fueron verbalizando en las sesiones y se hallaron similitudes en sus declaraciones, en el cuadro inferior se integran estos datos:

Tabla 2

Categoría/Tragedia	M	G	L
Estigma*	X	X	X
Carga*	X	X	X
Cuestionamiento		X	X
Cuidador primario*	X	X	X
Miedo futuro		X	X
Pérdida	X		
Falta de apoyo	X	X	
Recursos (físicos, económicos)	X	X	
Culpa	X		
Cambios radicales*	X	X	X
Múltiples necesidades*	X	X	X
Cansancio*	X	X	X
Sufrimiento*	X	X	X
Angustia*	X	X	X

(Con asterisco se encuentran las coincidencias de las participantes)

La segunda categoría desarrollada fue la de fortaleza, la cual es comprendida como la capacidad positiva para resistir de modo que se convierte en un valor, particularmente familiar. Esta quedó constituida en función de los aspectos que cada una de ellas reconocía como enriquecedores además de que les proporcionaba una identidad particular; fueron elementos positivos que recuperaron a través del diálogo con el resto de los integrantes de sus familias; ubicados en valores y acciones, las cuales han desarrollado debido a la experiencia de la discapacidad; se encontraron similitudes entre ellas, éstas se comparten en el siguiente cuadro:

Tabla 3

Categoría/Fortaleza	M	G	L
Amor*	X	X	X
La fe (religión)*	X	X	X
Comprensión	X		X
Perdón	X		X
Unión*	X	X	X
Respeto		X	
Fuerza	X	X	
Colaboración*	X	X	X
Paciencia	X		X
Entrega			X
Tenacidad*	X	X	X
Optimismo	X		X
Aprendizaje*	X	X	X

(Con asterisco se encuentran las coincidencias de las participantes)

Conclusiones

La familia es un contexto privilegiado para acoger a la persona, es el lugar donde es común encontrar aceptación incondicional para todos los integrantes de la familia. De modo particular cuando la discapacidad es evidente, la familia comienza revelar un conjunto de comportamientos distintivos, los cuales están fundamentados en una serie de emociones, sentimientos, expectativas, señalamientos, capacidades y aprendizajes. Durante esta investigación, se encontró que las madres que asistieron al curso-taller que tenían una hija con discapacidad, durante el primer enfrentamiento con el diagnóstico la vida por delante se les presentó como una tragedia, la cual encierra la presencia de sentimientos encontrados, pero que las dirige asumir un nuevo papel ante dicha circunstancia. Las tres expresaron vivir el estigma, la carga, el cansancio, el sufrimiento, la angustia, el convertirse en el cuidador primario, así como requerir de múltiples necesidades y la presencia de cambios radicales a nivel personal y familiar. Pero reconocieron que con el pasar del tiempo, la mentalización y la vida espiritual

(religión) favorecen que la experiencia de la discapacidad detone muchas fortalezas, como la experiencia del amor, la fe, la unión, la colaboración, la tenacidad y múltiples aprendizajes. Lo anterior es evidencia de que no niegan el infortunio, por el contrario, de él surgen fortalecidas, y de manera especial al contar con todos los integrantes de la familia, independientemente de la estructura que posean. El factor del proceso evolutivo de los hijos con discapacidad es determinante para encarar el diagnóstico, a mayor edad de la hija, mejor adaptación familiar; es necesario reconocer que el tipo de discapacidad juega un factor determinante también para alcanzar la meta final que en todas es 'superarlo'. Pero esta superación es en función de la realidad que viven.

Es latente la necesidad de la vida espiritual y el amor como dos elementos centrales en sus vidas, ya que estos les permiten como persona y familia afrontar la discapacidad. Reconocen que la ayuda que ofrece el contexto familiar y social inmediato, son importantes pilares para vivir de modo positivo. Pero es necesario desarrollar competencias y habilidades que les permitan delegar funciones, donde otros agentes de la familia pueden aportar su propia riqueza, incluyendo a la hija con discapacidad.

Para los profesionales involucrados con la discapacidad, es necesario asumir que la familia es un elemento central y protagónico del proceso de mejora del hijo o hija, por lo que es necesario seguir desarrollando proyectos donde se promuevan acciones concretas a favor de su intervención, favorecer el diálogo abierto con cada uno de sus integrantes así como reconocer que cada uno es un ser de aportaciones; para así comenzar con pequeños cambios internos de características personales, familiares, comunitarios y finalmente alcanzar los sociales.

Referencias

Azkoaga, F. F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual,31 (192), 33-50.

Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Carey, M., Walther, S., & Russell, S. (2010). Lo ausente pero implícito–un mapa para apoyar el interrogatorio terapéutico. Procesos psicológicos y sociales, 6(1), 1-24.

Corbella, M. (2005). Calidad de vida familiar: La familia como apoyo a la persona con parálisis cerebral Quality of famility life: The family as support to the person with cerebral palsy. Intervención psicosocial, 14(3), 327-341.

Duero, D. G., & Arce, G. L. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 2(2), 232-275.

Denborough, D. y Maksuda, B. (2007). Conversando con madres y niños. Un cuestionario de ingreso. Artículo traducido por Pranas Chile. Recuperado de http://pranaschile.org/articulos-y-traducciones/.

Denborough, D. y White, Ch. (2011). Respondiendo al trauma y a las dificultades: Historias de resistencia psicológica y social. El uso de prácticas narrativas colectivas. Artículo traducido por Pranas Chile. Recuperado de http://pranaschile.org/articulos-y-traducciones/.

Eguiluz, L. (2003). Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico. México: Editorial Pax México.

ENLACE (En la comunidad encuentro AC). (2006). Los hijos discapacitados y la familia. México DF. Editorial Trillas.

Espina, A., y Ortego, M. (2003). Discapacidades físicas y sensoriales. Aspectos psicológicos, familiares y sociales. Alcalá, España: Editorial CCS.

Estrada, L. (2007). El ciclo vital de la familia. México: Editorial Debolsillo.

Guevara, Y., & González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15(3), 1023. Recuperado marzo 2014 de http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi123m.pdf

Leal, L. (2008). Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia. FEAPS.

Morgan, A. (2000). What is Narrative Therapy? An easy to read introduction. Adelaida: Dulwich Centre Publications.

Navarro, C., & Fernando, L. (2011). Terapia Narrativa Aplicada A Una Familia Con Una Niña Con Síndrome De Down. Revista AJAYU, 8(2).

Núñez, B. (2008). Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría. Argentina. Editorial lugar ediciones.

Peralta López, F. & Arellano Torres, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(22) 1339-1362. Recuperado el 12 de enero 2014 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000018.

Arellano, A., & Peralta, F. (2012). Impacto positivo de la discapacidad en la familia: percepciones de los padres. Comunicación presentada en las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad, Salamanca, España.

PRANAS, (2016). Introducción sencilla. Chile. Recuperado el 5 de junio de http://pranaschile.org/terapia-narrativa/.

Rolland, S. (2009). Familia, discapacidad y enfermedad. Una propuesta desde la terapia sistémica. España. Editorial Gedisa.

Urbano C. y Yuni J. (2007). La discapacidad en la escena familiar. Argentina. Editorial encuentro grupo editor.

White M. y Epston D. (2010). Medios narrativos para fines terapéuticos. España. Editorial Paidós terapia familiar.

Yuen, A. (2009). Menos dolor, más ganancia: Exploraciones de las respuestas versus los efectos cuando se trabaja con las consecuencias del trauma. Artículo traducido por Pranas Chile. Recuperado de http://pranaschile.org/articulos-y-traducciones/.

LA INCLUSIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD: ¿MITO O REALIDAD?

Estrella Zaragoza García[1]

Resumen

La investigación presenta una aproximación al conocimiento de las vivencias e imaginarios sociales de los actores involucrados en la inclusión laboral de los alumnos con discapacidad egresados del Centro de Atención Múltiple Laboral No. 4, de Educación Especial ubicado en el Estado de México.

En los actores tenemos egresados, docentes, padres de familia y empleadores. El abordaje epistémico fue la Teoría de los imaginarios sociales, ya que los imaginarios sociales no son un producto acabado y pasivo, se organizan sobre una compleja red de relaciones que sostienen los discursos y se manifiesta en el accionar concreto entre los sujetos en la praxis social como lo concibe Cornelius Castoriadis. En el decir y el actuar de los distintos actores se manifiestan los imaginarios que favorecen o no la inclusión de los jóvenes con discapacidad, de los cuales se obtuvo una mirada sustentada en la tradición Aristotélica, a través de la lógica de investigación fenomenológica hermenéutica. La información se interpretó a partir del análisis categorial para comprender los imaginarios que han constituido el pensamiento social y dan significado a este proceso. Algunos hallazgos en el discurso de los docentes expresan el imaginario instituyente de que, parte de los alumnos se pueden incluir satisfactoriamente. Esta el imaginario instituido del miedo de los padres ante este proceso. El imaginario de los alumnos denota la ciudadanía, expresado en que deben trabajar y ser productivos colaborando en la familia. En el padre de familia está el imaginario de la exclusión por parte de los empleadores. Y en los empleadores encontramos el imaginario instituido de que pueden incluir a ciertos jóvenes siempre y cuando el equipo de trabajo sea consciente de la discapacidad. También el imaginario instituyente de que en un futuro las cosas cambien y todos puedan ser incluidos siempre y cuando la sociedad comprenda esta necesidad.

Palabras clave: personas con discapacidad, inclusión laboral, imaginarios sociales, reflexión-autocritica

---

[1] Maestra en Educación. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Nivel: Educación Especial. Miembro de Seminario Taller de Investigación Acción (STFIA) y de la Red de investigación REDIEEM. Proyecto Periodo sabático. citlastar_132@yahoo.com.mx.

Introducción

Todos y cada uno se los seres humanos somos distintos, poseemos diversidad de gustos, de habilidades, de conocimientos, de preferencias, que se han desarrollado o no dependiendo del contexto y de las oportunidades que tenemos a lo largo de nuestra vida. Todos y todas requerimos de diversos apoyos para logar la incorporación a un empleo, los cuales variaran dependiendo de las necesidades. Las personas con discapacidad no son la excepción, tienen muchas potencialidades, como todo ser humano. Es así como la inclusión laboral adquiere una gran relevancia, ya que, al enfocarse a las personas con discapacidad, observamos que se enfrentan con serias dificultades para ser incluidas en las diversas actividades cotidianas, pero la que presenta una mayor problemática es la discapacidad intelectual.

En México hay diversas instituciones encargadas de la preparación de los jóvenes con discapacidad con vistas a su posterior inclusión laboral, entre ellas están los Centros de Atención Múltiple (CAM) que dependen de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La discapacidad es un problema social resultante de la dinámica de la sociedad que crea barreras que afectan la participación de las personas con discapacidad, las coloca en situación de desventaja, pero que son susceptibles de cambio. Esto no siempre ha sido así, las maneras de ver a los discapacitados a lo largo del tiempo han variado, modificándose así las percepciones y el trato que se les ha brindado. Este trato ha sido derivado de las ideas, conceptos, culturas, valores, prejuicios, entre otros que pueden perpetuar o cambiar prácticas de la sociedad. Para comprender el momento que vivimos en cuanto a la inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad, esta investigación tratara de descubrir aquellos imaginarios que tenemos como sociedad.

El horizonte de los Imaginarios sociales

Para contextualizar se muestra un breve recorrido referente a las concepciones de los imaginarios sociales de distintos autores, cabe mencionar que este concepto al igual que muchos, es abordado desde distintas disciplinas que lo han desarrollado: así Cegarra (2011, p. 85) menciona que es abordado desde: "Psicoanálisis (Castoriadis, 2007), Historia (Bazcko, 1999), Filosofía (Maffesoli, 1993), Sociología (Baeza, 2000, 2004), Antropología simbólica (Durand, 2005)". Así mismo, Agudelo menciona que:

> El concepto de imaginario ha sido abordado por diferentes disciplinas y teorías de las ciencias sociales durante los últimos años, especialmente por la sociología, la psicología social, la teoría política, la historia, la filosofía, el psicoanálisis y la filosofía. Sin embargo, es Cornelius Castoriadis quien se

> encarga se precisar el concepto de imaginario social. Castoriadis vincula el término a lo socio-histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos. (Este mismo autor explica que) las definiciones sobre lo imaginario van de lo mítico critico a lo simbólico, pasando por otras dimensiones que refieren los estados de conciencia o inconsciencia. A esto se añade que lo imaginario está asociado a otras complejas categorías como cultura, sociedad, imaginación e imagen. (2011, p. 2).

A continuación, se retoman algunos conceptos referentes al imaginario social:

Para Pintos, los imaginarios sociales son "precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social" (Pintos, 1995, p. 108).

Durkeim en las reglas del método sociológico menciona que:

Hay unas maneras de pensar, de actuar y de sentir que presentan la notable propiedad de que existen fuera de las conciencias individuales. Estos tipos de conducta o de pensamiento no solo son exteriores al individuo, sino que están dotados de una potencia imperativa y coercitiva en virtud de la cual se imponen a aquél, quiéralo o no (1987, p.4 citado por Pintos, 1995, p. 108).

Para Gilbert Durand:

Lo imaginario representa (…) el conjunto de imágenes mentales y visuales organizadas entre ellas por la narración mítica (el *sermo mythicus*), por la cual un individuo, una sociedad, de hecho la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte (Durand, 2004, p. 10 citado por Herrero, 2008, p. 246).

Gómez en su obra, refiere que:

Otra postura que no puede elidirse es la lacaniana; contrastante trabajo de lo simbólico y lo real (postura que acota mucho más la cuestión del imaginario). Intentando resumir de una manera concreta a Lacan, se entiende como un paradigma de sustancia de carácter impersonal el señalamiento de los tres "registros" de lo psíquico (lo real, lo imaginario y lo simbólico) (Gómez, 2015, p. 80).

Cabrera las llama "significaciones sociales imaginarias" y apunta que estas son "significados aceptados e incuestionables por una sociedad, más aún son la matriz de esos significados (…) son a la vez el espacio y el modelo en el que y según el cual se conciben y alimentan nuevas significaciones y simbolizaciones (Cabrera, 2011, p.3).

Para Castoriadis

> Lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no solo para expresarse, lo cual es evidente, sino para existir, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más. El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y más vago, están hechos de imágenes, pero estas imágenes están ahí como representante de otra cosa, tienen pues, una función simbólica. Pero también inversamente, el simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es. Sin embargo, en la medida en que lo imaginario vuelve finalmente a la facultad originaria de plantear o de darse, bajo el modo de la representación, una cosa y una relación que no son (que no están dadas en la percepción o que jamás lo han sido) hablaremos de un imaginario efectivo y de lo simbólico (Castoriadis, 2013, p. 204).

Para comprender mejor lo que son los imaginarios sociales, se citaran algunos ejemplos. Castoriadis da como ejemplo la expresión "madre tierra" que es vista como diosa originaria y a la cual se le da las propiedades de fecunda y nutridora, donde el imaginario implica una divinización antropomorfa de las fuerzas de la naturaleza (pp. 209-210).

También se menciona que el imaginario posee así una materialidad en el accionar cotidiano de los individuos al realizar prácticas sociales que ponen en escena esos significados sobre ideas, para que sea más comprensible están ejemplos como la muerte, la política, lo bello o la nación. Por ejemplo, sufrir por la nación, identificarse con sus connacionales, respetarla, aceptarla, hablar de ella como si fuera una cosa real, quitarse el sombrero o el saludo militar ante sus símbolos entre otras tantas acciones sociales son derivadas del imaginario de "nación" (Cegarra, 2011, p. 68).

El imaginario funciona, así como el conjunto de imágenes interrelacionadas que constituyen el pensamiento social y colectivo. En otras palabras, el imaginario da sentido a la realidad socialmente compartida, pero en términos antropológicos, es decir, desde lo esencialmente humano. Otros ejemplos son la astucia en el zorro o la sabiduría del búho; en el cual se atribuyen valores humanos a los animales y que son enaltecidos por la cultura en la cual el infante se desarrolla. Es dar sentido sentidos y significado a lo que es "ser humano" (Cegarra, 2012, p.6).

Para esta investigación se abordará el concepto de "imaginario social" bajo la teoría de Cartoriadis para comprender el proceso social de la inclusión laboral de los egresados del CAM laboral No. 4 a través de la mirada de los actores más cercanos a este fenómeno social. Se entenderá como imaginario social a las significaciones por las cuales las intencionalidades subjetivas, concretas o medias resultan posibles, "Realidad, lenguaje, valores, necesidades, trabajo de cada sociedad especifican en cada momento, en su modo de ser particular, la organización del mundo y del mundo social

referida a las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad en cuestión" (Castoriadis, 2013, p. 573).

El encontrar estas significaciones en el discurso de los actores, permitirá comprender cuáles han sido los factores positivos y negativos que han influido sobre la inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad. Y en él se podrá encontrar las manifestaciones que se dan en las maneras de pensar, de actuar y de sentir. Donde el discurso será el magma de significaciones imaginarias sociales de las cuales podremos extraer estos imaginarios sociales que son creación del hombre y de los cuales será posible o no la inclusión laboral, esto es, conocer si este fenómeno social es un mito o una realidad.

Abordaje metodológico

La investigación se realizó sustentada en la tradición Aristotélica la cual conlleva una intencionalidad teleológica que es comprender (Mardones y Ursua, 2003, p.14-15), con una lógica fenomenológica-hermenéutica y metodología basada en la teoría de los Imaginarios Sociales propuesta por Castoriadis. Pero además se pretende enriquecer la investigación-acción, ya que es también un proceso de recreación de la teoría y la práctica, en palabras de Sandín (2003) "el proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas" (p. 167), que "supone siempre la articulación entre la acción y la reflexión; entre teoría y práctica" (p.167) es un ir y venir para modificar la praxis a partir de la teoría. Esto, porque, aunque este posicionada en una lógica fenomenológico-hermenéutica, es algo inevitable el reflexionar sobre la propia práctica, entonces, además, es realizar una crítica propia y a las prácticas que se han estado realizando alrededor de los procesos de inclusión laboral en el CAM. Ya que la inclusión laboral de las personas con discapacidad se ha convertido en una necesidad del CAM y de la sociedad, requiriéndose la transformación de la misma, así "se construirá una visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida" (Alvarado y García, 2008, p.190).

Técnicas e instrumentos

Continuando con la lógica de la investigación, para recabar la información se empleó la técnica de entrevista a profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) a fin de obtener el magma de significaciones imaginarias de los actores: alumno, padre de familia, docente y empleador.

Para el tratamiento de la información se recurrió al Análisis Categorial propuesto por Knobel y Lankshear en 2001 que permiten organizar la información sistemáticamente en categorías, entendiendo que las categorías son "grupos de datos similares o parecidos" (p. 73-106) con el fin de aproximarse a los imaginarios sociales,

a través del análisis del texto obtenido de la transcripción de las entrevistas en profundidad.

Las entrevistas se desarrollaron con 2 docentes, 1 alumno egresado, 1 padre de familia de alumno egresado del CAM laboral No. 4 y 1 empleador del municipio de Coacalco. Con el padre de familia, se procuró que no fuera el padre del alumno a entrevistar, para tener así, otra vivencia de una familia distinta. En cuanto al empleador, fue elegido por tener en ese lugar a una alumna con discapacidad trabajando como empacadora y por estar dentro de la comunidad.

Las preguntas que se realizaron a los distintos participantes surgieron de un proceso heurístico al formular varias preguntas e ir seleccionando aquellas que pudieran dar respuesta a la problemática.

A continuación, se enuncian algunas preguntas guía que se emplearon para la entrevista con los distintos actores.

- Guía de entrevista a docentes:

¿Por qué hay alumnos incluidos laboralmente?, ¿Por qué no hay alumnos incluidos laboralmente?, ¿Qué propondrías para favorecer la inclusión laboral de nuestros alumnos?, ¿Cómo imaginas que se sienten los padres de familia de los alumnos que están integrados y como se sienten cuando no están integrados?

- Guía de entrevista para padre de familia:

¿Qué está haciendo su hijo actualmente?, ¿En algún momento, su hijo (a) solicito empleo? ¿Qué ocurrió?, ¿Cómo ve a su hijo, cómo se siente él o ella?, ¿Cómo se siente usted?, ¿Qué quisiera usted para su hijo (a)?, ¿Ha cambiado el trato de la sociedad hacia las personas con discapacidad?, ¿Cómo debería ser la actitud de la sociedad ante las personas con discapacidad y ante la inclusión laboral de estos jóvenes?

- Guía de entrevista para alumno (a):

¿A qué te dedicas actualmente?, ¿Por qué haces eso?, ¿Qué te gustaría estar haciendo?, ¿Qué hizo la escuela para favorecer tu inclusión laboral, que trabajes?, ¿Qué esperarías de los empleadores, de los lugares para trabajar?, ¿Te gustaría trabajar? ¿Por qué?, ¿Dónde te gustaría trabajar?, ¿Cómo te han tratado?, ¿Qué piensas hacer en el futuro?

- Guía de entrevista para empleador:

¿Tiene en su equipo de trabajo a personas con discapacidad?, ¿Con qué discapacidad?, ¿Cómo es su desempeño?, ¿Qué piensa la empresa sobre la inclusión de personas con discapacidad?, ¿Tienen las mismas prestaciones laborales o hay alguna diferencia?, ¿Ha tenido relación con alguna persona con discapacidad fuera del ámbito laboral?

Hallazgos

Castoriadis (1997), en su teoría, refiere que hay dos tipos de imaginarios sociales, el instituido y el instituyente, donde el primero se refiere a aquel imaginario que ya está establecido y que se da por hecho, mientras que el instituyente nos revela aquello que está en posibilidad de ser. Agudelo en 2011, menciona que para acceder a los imaginarios sociales es a través de su materialización semiótica, de los signos, del discurso, de los textos y de las narraciones de los sujetos, mismos que remiten a formas de hacer y proceder, por lo cual se manifiestan en las maneras de actuar, pensar y sentir. Castoriadis menciona que "el discurso no es independiente del simbolismo, y esto significa en efecto algo distinto una simple <<condición externa>>: el discurso está preso en el simbolismo" (2013, p. 225). Con base en esto, se plantearon las categorías previas de: imaginario instituyente, imaginario instituido, y maneras de actuar, de pensar y de sentir.

Aproximación a los imaginarios sociales de los docentes

En la entrevista a profundidad con docentes, podemos apreciar expresiones imaginarias que son fundamentales en el proceso de inclusión laboral de los alumnos.

Al preguntar ¿qué es la inclusión laboral?, queda claro que no es algo instituido, ya que se tiene dificultad para definir, mucho se habla de inclusión, por lo cual nos encontramos ante una deficiencia epistemológica, por lo tanto, esta deficiencia, las maneras de pensar, actuar y sentir serán confusas.

En cuanto a los imaginarios sociales instituyentes, refiriéndonos a lo que es posible, se observa que hay imaginarios positivos hacia los alumnos, así como prácticas en el CAM que pudieran ser mejoradas con la finalidad de favorecer la inclusión de los jóvenes con discapacidad:

> *"pudieran integrarse en cualquier ámbito laboral no nada más en lo que se les está capacitando".*
> *"las prácticas laborales no deberían de ser únicamente a lo que se están capacitando".*
> *"debería haber contactos con empresas y este, que, volviera ese seguimiento".*
> *"a mí me gustaría que participáramos todos".*
> *"yo siento que hasta habría más chicos que salieran y ya se pudieran integrar al área laboral".*
> *"hacer más esfuerzos y luego en las escuelas dedicar un poco más de tiempo, que hubiera una persona para esto, para buscar empleos".*

En cuanto a las maneras de actuar, se expresaron imaginarios positivos y negativos hacia las prácticas de la escuela, de los padres y de los empleadores:

> *"Desafortunadamente no tenemos el seguimiento de los chicos que se van a prácticas laborales".*

> *"trabajo social era la que hacia los contactos ahora no, porque falta aquí, tiene que cubrir que, si falta allá o que, si tiene que ir a otras situaciones y se va perdiendo esos contactos y uno trabajando ocho horas aquí, a qué hora sales para poder ir a buscar".*
> *"Hay empresas que independientemente que los alumnos tengan una discapacidad que ya están incluyendo a los chicos".*
> *"El hijo de "X", él tenía las mismas prestaciones y los mismos derechos y obligaciones que los trabajadores de aquí de donde estaba el".*
> *"Pero yo conozco chicos que ya están integrados que ya después por su propio pie buscaron esa integración porque aparte ya hasta algunos son casados, tienen su pareja y tienen esa necesidad de buscar el empleo" y contra lo que se pudiera imaginar, hay alumnos con discapacidad que forman sus propias familias, es su derecho".*

Sin embargo, "de acuerdo con los resultados de ENADIS 2010, (…) 70 de cada 100 habitantes consideran que no se respetan o solo se respetan en parte los derechos de los miembros de este grupo de la población" (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010, p. 110). Esto nos muestra que el imaginario sobre que los jóvenes con discapacidad no pueden formar una familia se va modificando poco a poco, lo cual se ve favorecido por las políticas nacionales e internacionales, contribuyendo a crear otros imaginarios, imaginarios instituyentes que causan influencia en la sociedad para ir estableciendo un nuevo orden social, en palabras de Castoriadis "las significaciones imaginarias sociales son aquello por lo cual tales intencionalidades subjetivas, concretas o <<medias>>, resultan posibles" (2013, p.568). Y "las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos. Crean así una representación del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en este mundo" (Castoriadis, 1997, p. 9).

El informante comenta que hay padres que tienen el imaginario de que sus hijos no pueden realizar muchas situaciones que una persona "normal" realiza:

> *"salió muy bien capacitada y dijo que ella no iba a ir a trabajar, pero porque la mama le infundía muchos temores, que no se podía ir sola, que no se podía venir sola y últimamente yo la contacto y resulta que la chica pues se casó y está trabajando en la comercial".*

Hay contrastes en la atención de los padres de familia hacia sus hijos, así que el informante comenta que hay apatía de algunos padres de familia, ¿Por qué no participan con sus hijos (as)? ¿Hay detrás un imaginario social acerca de sus hijos, sobre la discapacidad?

> *"apatía del padre de familia, porque pudieron haber venido y nada más llegaron dos o tres señoras".*

Y como esta, encontramos otras expresiones que denotan falta de interés en algunos padres de familia, en tanto otros, se esfuerzan por aprender para apoyar al hijo en la opción de autoempleo.

También resalta en el discurso de los docentes la capacitación, pero también de observa la inquietud por "algo más integral", que pueda ofrecerle al alumno mayores elementos para la inclusión laboral. Revisando el reporte del INEGI en cuanto a ocupación de las personas con discapacidad, nos dice que:

> De cada 100 personas con discapacidad ocupadas 22 lo hace como trabajadores en actividades elementales y de apoyo, 18 son trabajadores agrícolas, 16 laboran en tareas de comercio o ventas, 14 son artesanos, 10 profesionistas y técnicos, 8 realizan tareas de servicios personales y vigilancia, 6 trabajan como operadores de maquinaria, 3 como auxiliares administrativos y 2 son funcionarios o jefes. Teniendo un perfil ocupacional de baja cualificación (INEGI, 2010, p. 89).

Es necesario mencionar que en estas cifras se incluye a todas las personas con discapacidad, incluyendo a las personas adultas y mayores.

En cuanto a la oferta que ofrece el CAM laboral, un docente comenta:

> *"Sí, yo creo que: ¿que tendríamos que hacer esos puntos no? Uno es actualizar el mercado, bueno el estudio de factibilidad y nosotros tendríamos que actualizar la oferta educativa de acuerdo a las necesidades de, de la comunidad, la otra es que ha cambiado la, el mercado laboral y la cuestión social entonces yo creo que algo en donde no hemos incidido son los talleres propios o las industrias protegidas o las microempresas, entonces, creo que es más fácil porque van asociados varios problemas, por ejemplo: el promedio de edad de nuestros padres, de los padres de aquí de la escuela, yo creo que está arriba de 40 los más jóvenes, quizás el promedio esté en los 50, entonces a los 50 casi ningún empleador contrata, tenemos padres desempleados con preparación básica nada más en cuanto a escolar, si nosotros generamos o impulsamos el desarrollo de empresas productivas cubres varios aspectos".*

En este discurso se puede apreciar que está presente un imaginario hacia la posibilidad de impulsar el desarrollo de empresas productivas donde trabaje el padre de familia junto con el hijo con discapacidad, un imaginario instituyente, está en posibilidad de ser y dependerá del CAM y de sus integrantes que este se consolide como un imaginario institucionalizado que modifique el imaginario del padre de familia y de la misma institución, es crear un nuevo horizonte.

Aproximación a los imaginarios sociales de los alumnos

Los alumnos con discapacidad intelectual tienen disminuidas las habilidades del pensamiento, es por esto que tienen dificultades en la realización de ciertas tareas. La entrevista se enfocó en una alumna con discapacidad intelectual, por ser la discapacidad predominante en el CAM y que representa un reto mayor para la inclusión laboral. En la entrevista se puede observar que en general sus respuestas son concretas.

Tienen habilidad para poder trabajar, ello permite que puedan subsanar algunas necesidades personales:

> *"Me compro mi ropa, me compro zapatos, lo que use o luego necesito zapatos o ropa. Lo alzo para ver para que lo uso o así"*

La alumna comenta que su sueldo también lo emplea para momentos de esparcimiento:

> *"El domingo me fui a pasear a Chalmita, aja y también de la X (hermana) se la pagué".*

Esta situación, contribuye a la autoestima en la persona, al sentirse bien, tal como lo expresa la alumna, y el contento de la familia. Pudiera pensarse que no hay imaginarios sociales, sin embargo, cuando se le pregunto a la ex alumna sobre la opinión de su familia con respecto a que ella trabaja, en la frase "mi mama está contenta porque sin hacer nada, no le gusta" lleva una gran carga imaginaria, ya que detrás está el imaginario de la ciudadanía, el ser productivo para el país y para sí mismo. Lleva una carga emocional relacionada con el gusto, el agrado, la aceptación de la familia y el imaginario de que a cierta edad se debe ser productivo.

"(…) así el ocio, la cultura, los deportes, entre otras, son actividades que permiten que las personas con discapacidad puedan participar en la vida social, a la vez que desarrollan sus inquietudes. Por ello se otorga tanta importancia a la accesibilidad como requisito previo para el disfrute de dichas actividades en igualdad de condiciones que los demás (Palacios, 2008, p. 105 citado por INEGI 2010, p. 14)".

Esto remite a citar a Castoriadis "la institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que <<materializa>> un magma de significaciones imaginarias sociales, en referencia al cual y solo en referencia al cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos e incluso pueden simplemente existir; y este magma tampoco puede ser dicho separadamente de los individuos y de los objetos a los que da existencia (2013, p. 552).

Los imaginarios sociales de los padres de familia

Cuando se pregunta a los padres y madres de familia, ¿qué está haciendo su hijo actualmente?: *"esta en otra escuela, en una fundación".*

El INEGI reporta a la población no económicamente activa (PNEA), e indica que el 69.6% de las personas con discapacidad de 12 años y más (aproximadamente 3.7 millones de personas) es PNEA, de los cuales 37.3 % se dedican a quehaceres del hogar, 29.9 tienen una limitación permanente para trabajar, 14.6 % realizan otra actividad no económica, 13 % son jubilados o pensionados y 5.2 % estudian (2010, p.86).

Al preguntar por su sentir hacia lo que hace su hijo, expresa que:

"está en una asociación, porque no trabaja, así mientras, yo puedo hacer mis cosas"

Se preguntó a la madre del ex alumno si ¿en algún momento intento buscar empleo para su hijo?

"Si maestra, pero cuando sabían que tenía discapacidad me decían que no, porque no se podían hacer responsables si le pasaba algo, entonces pues no, busqué en el Burger King y en otro que no recuerdo, pero no maestra no quieren recibirlos por eso".

A este respecto el INEGI menciona que, entre la población de jóvenes con discapacidad, 39.8 % señalaron que sus limitaciones les impiden trabajar y que "llama la atención que hay más trabajadores con discapacidad que se auto emplean y menos como empleados u obreros. Lo cual puede estar relacionado con las restricciones que enfrentan para su inserción laboral, obligándolos a realizar actividades por cuenta propia" (2010, pp. 87 y 90).

¿Y los empleadores?, una mirada a su imaginario social

Un actor importante en el proceso de inclusión, es el empleador, ya que finalmente es el que tendrá a la persona con discapacidad como un trabajador más, con habilidades, actitudes, expectativas como cualquier otro.

En cuanto a los empleadores, se manifiesta en el discurso un imaginario positivo hacia las personas con discapacidad:

"ellos pueden ser tus empleados más fieles porque saben lo difícil que es conseguir trabajo".

Pero al preguntar si tienen personas con discapacidad laborando, mencionan que no:

"no porque es difícil que aguanten la jornada, si les falta un miembro es más fácil porque pueden estar ante una cámara de vigilancia y con otra discapacidad como mental, no, porque hay que estar muy movidos, cargar y si tengo privilegios considero que lo estoy discriminando de alguna forma, y luego esto a los demás trabajadores no les parece y son muy pesados con ellos" (empleador de un minisúper).

"Tal vez haya habido alguien y ni nos hemos dado cuenta".

Pues efectivamente, una alumna del CAM se encontraba trabajando como empacadora, y por lo que expresa el empleador, pasó desapercibida porque no menciona que esté trabajando, era una alumna con discapacidad intelectual, con limitaciones poco evidentes.

Al preguntar si darían la oportunidad de trabajar a personas con discapacidad, intelectual específicamente, la respuesta es:

> *"No, es una tienda nueva y requiero tener un equipo de confianza, pero como tengo mucha rotación de personal porque no aguantan la jornada las personas normales".*

Al preguntar sobre la posibilidad de contratar a alumnos que egresen del CAM laboral a la empresa la respuesta fue:

> *"Yo no puedo hacerlo, habría que ir al corporativo para hacer el planteamiento allá y ver si es posible".*

Entonces se observa contradicción en el discurso, ya que, durante el tiempo previo para la entrevista, en la gestión para este propósito se observó que en la misma tienda se reciben y dan entrevistas a personas que llegan a solicitar empleo, pero para una persona con discapacidad hay que dirigirse al corporativo. Aquí permean los temores:

> *"Las limitaciones que yo veo prácticamente son precisamente físicas y obviamente en la capacitación ¿por qué? Porque todo lleva un orden dentro de lo físico es muy desgastante el trabajo que nosotros aquí realizamos, prácticamente es el manejo de toda la mercancía es desde que ingresa hasta que sale y todo ese rol es donde pesa. Sí, de hecho, en otras sucursales ya se cuenta, no es la excepción o sea nada más es simplemente hacer un grupo de trabajo para que precisamente él pueda colaborar porque sí es mucha educación y es mucha cultura el que tú les tienes que dar a tus colaboradores, a tus empleados para que acepten a una persona que tiene capacidades diferentes ¿por qué? Porque de repente son muy, muy, muy pesados, entonces tienes que saber cómo llegarles.*
>
> *"Laboralmente hablando y personalmente, moralmente son muy, muy pesados".*
>
> *"¿Por qué?, porque obviamente no estamos acostumbrados a convivir con gente que tenga otro tipo de capacidades, ésa es la realidad de las cosas".*

Este discurso da cuenta de los temores que están presentes en este empresario, ¿por qué no estamos acostumbrados? Porque así se acostumbró en un tiempo, en ocultar a las personas en las casas, sin embargo, cada día vemos más presencia en los lugares comunes, lo cual da cuenta del cambio que se vive, de los programas sociales, del Teletón, pero la inclusión laboral también está en un proceso lento.

Se preguntó si ¿la situación de los discapacitados ha cambiado?, mencionando que:

"Sí, yo creo que a nivel mundial o sea yo creo que hay más consideraciones, hay más cortesías y hay más desarrollo personal, moral y humano para todos los discapacitados, porque realmente laboralmente yo creo que como te digo son gente que realmente te desquitan lo que les estás pagando".

Aquí está implícito un imaginario social instituyente, donde se valora a las personas con discapacidad en sus derechos, una posibilidad de cambio.

Se indagó sobre los estímulos fiscales que reciben las empresas:

"Pues yo sé que, si los dan, pero eso lo lleva el contador".

"Si, pero es más en las empresas grandes como Coca-cola, Sabritas, yo sé que ahí sí".

Hay el supuesto de que estos estímulos fiscales sí los reciben las empresas y queda pendiente investigar con las personas involucradas en la parte fiscal de las empresas, si esto ocurre realmente y si de verdad son motivantes estos estímulos para favorecer la contratación de personas con discapacidad. Otra situación pendiente es conocer hasta donde realmente están cumpliendo las empresas y si hay o no sanciones efectivas para quienes no incluyan a las personas con discapacidad.

Y para finalizar, se hace la invitación para que el lector de este trabajo realice un ejercicio de reflexión, un ejercicio metacognitivo, preguntándose ¿cuáles son mis imaginarios hacia la discapacidad, hacia la inclusión laboral y hacia los derechos de las personas con discapacidad?

Conclusiones

Los hallazgos están descubriendo los imaginarios que hay en nuestro contexto, y que deberán abrirnos nuevas posibilidades a partir de la reflexión para modificarlos hacia un mundo mejor para todos, aceptándonos con nuestras diferencias porque todos somos diferentes.

Se puede alcanzar a comprender que hay una mezcla de distintos imaginarios, matizados por las percepciones de los actores, con contradicciones, anhelos, expectativas, que dan cuenta del proceso de cambio que se está viviendo en este contexto y seguramente en muchos otros. Donde se manifiestan los temores y las posibilidades de lo que puede llegar a ser, de la creación de un cambio en la manera de ver la discapacidad, en palabras de Castoriadis: "La auto transformación de la sociedad concierne al hacer social -y, por tanto, también político, en el sentido más profundo del término- de los hombres en la sociedad, y nada más. El hacer pensante, y el pensar político- el pensar la sociedad como haciéndose a sí misma- es un componente esencial de tal auto transformación" (2013, p. 576).

Se está descubriendo que el proceso de formación de los jóvenes en el CAM, aún está inmerso en un proceso de capacitación que no es suficiente para brindar las

habilidades que se requiere para la inclusión ya que así lo expresan los docentes en su discurso. Hace falta el trabajo colectivo. Para los docentes, es importante estar en una constante reflexión sobre las prácticas, hacer conscientes todas las acciones, en palabras de Barabtarlo (2008) "implica aprender a desaprender para aprender a aprender" y esta práctica debiera ser aplicable a todos los actores de nuestra sociedad.

Se observan acciones como las prácticas laborales que han sido irregulares, algunos vínculos con algunas empresas, sin ser constantes y sistemáticos, talleres con padres para trabajar el proyecto de vida, que apuntan a favorecer la inclusión laboral, pero no llega a ser realidad para la gran mayoría de la población con discapacidad, tampoco es un mito, es una verdad en construcción. Que la inclusión laboral es un imaginario instituyente, está en la posibilidad de ser un imaginario social instituido. La inclusión laboral de las personas con discapacidad es una necesidad de la sociedad, la sociedad somos todos, por lo cual es importante reflexionar sobre nuestro actuar.

Referencias

Agudelo, A. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. Revista Uni-Pluri/Versidad. 11(3). Recuperado de, http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/.

Alvarado L. y García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. 9(2) 187-202 Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011.

Baczko, B. (1991). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Barabtarlo, A. (2008). La investigación-acción y la reflexión permanente en la profesionalización docente. Entrevista con Anita Barabtarlo. [Fundación Leer para EducaRed] Recuperado el 08 de marzo de 2008 de, http://www.educared.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/entrevista_barabtarlo.asp.

Cabrera, D. (2011). Imaginario social, comunicación e identidad colectiva. Portal Comunicación.com Recuperado de http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. Zona Erogena. (35). Recuperado de http:/www.educ.ar

_____ (2013). La Institución Imaginaria de la sociedad. México, D.F.: Fábula Tusquets Editores.

Cegarra, J. (2011). La sociología fenomenológica como fuente epistemológica de los imaginarios sociales. Investigación y Postgrado. 26(1), pp. 65-90. Recuperado de http://www.academia.edu/7472185/Redalyc.La_sociolog%C3%ADa_fenomenol%C3%B3gica_como_fuente_epistemol%C3%B3gica_de_los_imaginarios_sociales.

_____ (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. Cinta Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. (43) pp. 1-13. Recuperado de http://www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html.

Consejo Nacional para prevenir la Discriminación. (2012). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Enadis 2010. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-PCD-Accss.pdf.

Gómez, P. M. (2015). El Decir, Experiencias e Imaginario de los Docentes de Educación Especial. Copilco: Mar-autor-editor.

Herrero, G.M. (2008). Introducción a las teorías del imaginario. Entre la ciencia y la mística. Revista de las Ciencias de las Religiones, (13), p. 241-258. Recuperado de https://www.scribd.com/doc/17842185/Introduccion-a-las-teorias-del-imaginario.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf.

Knobel, M. y Lanskhear, C. (2001). Maneras de ver: El análisis de datos en investigación cualitativa. Michoacán, México: IMCED.

Mardones, J. M. y Ursua, N. (2003). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México: Coyoacán.

Pintos, J. (1995). Orden social e imaginarios sociales (Una propuesta de Investigación). Universidad de Santiago de Compostela, pp. 101-127. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25267/58550.

Sandín, E. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. España, Mc Graw Hill.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós.

RESILIENCIA LABORAL DE LOS TRABAJADORES UNIVERSITARIOS ANTE LA DISCAPACIDAD

Laura Padilla Castro[1]
Alma Janeth Moreno Aguirre[2]
Fanny Elizabeth Corral Carteño[3]

Resumen

El estrés laboral o *síndrome de burnout* se atribuye al agotamiento o estar exhausto, implica también una actitud hacia el trabajo deprivada de ánimo. Se caracteriza como uno de los trastornos psicológicos más virulentos en las organizaciones con y sin fines de lucro (Castro, 2015) Además se atribuye como una respuesta a un estrés laboral crónico integrado por las actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabajaba y hacia el propio rol profesional, así como la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. El desarrollo del proyecto en la Dependencia de Educación Superior (DES) de Salud, permitirá prevenir problemas de estrés en el lugar de trabajo, a través de una serie de medidas prácticas para este problema que, derivado del trabajo, se relacionan de manera conjunta en la casa y en la comunidad, además de la reacción de los trabajadores que están a cargo de una persona con discapacidad. El objetivo de la presente investigación es analizar las relaciones entre el agotamiento emocional y la resiliencia en la muestra de trabajadores universitarios. Se agruparon los ítems de agotamiento emocional, los de despersonalización, y los de realización personal en el trabajo. Los resultados de este trabajo permitirán intervenir a través de una terapia denominada resiliencia laboral en los trabajadores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ante la Discapacidad término que se ha incluido para

[1] Profesora Investigadora de Tiempo Completo, integrante del Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios Sobre las Comunidades Sordas (CAETCS), Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), proyecto financiado por el Programa de Desarrollo al Profesorado (PRODEP): Análisis de la resiliencia laboral de los trabajadores universitarios ante la discapacidad.

[2] Profesora Investigadora de Tiempo Completo, integrante del CAETCS, Facultad de Comunicación Humana, UAEM, proyecto financiado por el PRODEP: Análisis de la resiliencia laboral de los trabajadores universitarios ante la discapacidad.

[3] Profesora por horas integrante del CATECS, Facultad de Comunicación Humana, UAEM, proyecto financiado por el PRODEP: Análisis de la resiliencia laboral de los trabajadores universitarios ante la discapacidad.

poder hacerse partícipe de una política Pública incluyente, en donde se busca incluir un derecho humano que pugna por el derecho a la salud del trabajador universitario.

Palabras clave: Resiliencia, Agotamiento emocional (burnout), Discapacidad, Bienestar institucional, resiliencia.

Introducción

Los paradigmas de las organizaciones viven un cambio, las tecnologías de la información traen consigo una constelación de importantes descubrimientos y cambios en materia de fuentes de energía, aplicaciones médicas, técnicas entre otras, por supuesto sustancialmente también en las organizaciones del ámbito educativo que a su vez impactan de manera significativa a sus trabajadores (Castells , 2011).

El modelo económico exige que la organización de las universidades y el desempeño de sus funciones respondan a las demandas del mundo globalizado para que a su vez estas mejoren su calidad y pertinencia social.

Para lograr los objetivos de desarrollo, la organización universitaria se ha visto en la necesidad de modificar sus estructuras mismas que a nivel latinoamericano se encuentran impactadas con una multitud de reformas orientadas a contribuir con el fortalecimiento de las políticas públicas y los cambios institucionales.

Los intereses internacionales auspiciados por los gobiernos nacionales y locales promueven la construcción de un nuevo modelo de universidad más acorde con las exigencias del modelo económico internacional vigente (Castells , 2011).

Matrícula por ciclo escolar, según nivel educativo

Nivel educativo	Matrícula según ciclo escolar					Crecimiento anual de matrícula durante el periodo 2014/2015-2015/2016	
	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016*	Absoluto	%
Bachillerato	6 362	6 244	9 026	9 847	10 031	184	1.86
Licenciatura	14 860	16 830	20 385	22 487	24 137	1 650	7.33
Posgrado	1 359	1 417	1 409	1 410	1 686	276	19.57
Total	**22 581**	**24 491**	**30 820**	**33 744**	**35 854**	**2 110**	**6.25**

Tabla 1. Matrícula escolar en los grados nivel medio, superior y posgrado.

Las exigencias de ese modelo se concentran en la formación y en la profesionalización de recursos humanos competentes a nivel internacional y en elevar los indicadores de calidad y pertinencia de las universidades públicas, a cambio de obtener financiamientos con recursos públicos.

Estos cambios no son ajenos a la UAEM; misma que en el ciclo escolar 2015-2016, incrementó su matrícula en 2,110 alumnos que equivalen a un 6.2% de incremento anual, respecto al ciclo anterior. (Jímenez, 2016) lo que significó 13,302 lugares de nuevo ingreso, distribuidos en todas las unidades académicas de nivel medio superior y superior (licenciatura).

Otro dato a mencionar es que el 55.1% de la planta académica forma parte del Sistema Nacional de Investigadores o del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA). Lo que ha implicado un crecimiento en el del 5.8% con respecto al año anterior.

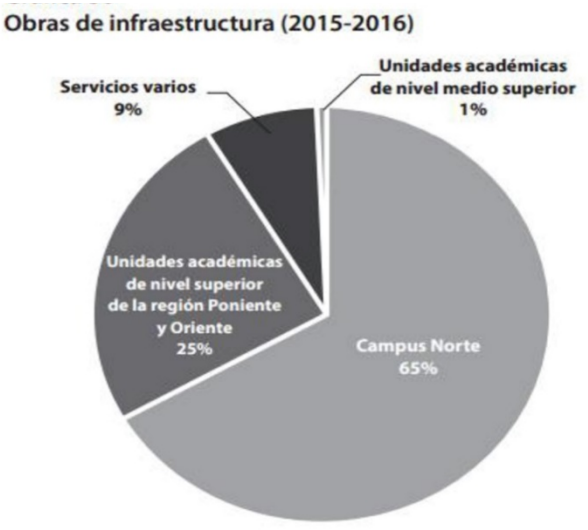


Figura 1. Incremento de la infraestructura en los Municipios del Estado de Morelos, respecto a la creación de nuevos claustros

La infraestructura educativa ha crecido significativamente, al tenerse proyectados e inaugurados los claustros de Miacatlán y Tetecala Atlatlahucan, Tepalcingo, Axochiapan, Yautepec, Jiutepec, Xochitepec, Tepoztlán, Tlayacapan y Tlaltizapán. (Jímenez, 2016).

En este orden de ideas si la matrícula y la infraestructura aumenta, por ende el personal activo, mismo que se encuentra conformado por 5,606 personas, que por el

lugar de adscripción se dividen en 1,345 personas laborando en la administración central y 4,261 en las unidades académicas, Centros de Investigación e Institutos. Por tipo de contratación la UAEM cuenta con 632 funcionarios de confianza, 3,859 académicos y 1,115 personal administrativo de base y eventual (Jímenez, 2016).

Resiliencia

La teoría establece que una organización es resiliente cuando posee la capacidad de resistir a la incertidumbre, a las crisis, a los cambios y a situaciones conflictivas, y de aprender de estas experiencias aprovechándolas como camino hacia el progreso y no sólo como mecanismo de supervivencia.

La diferencia entre resistencia y resiliencia es que la organización no sólo se limita a capear el temporal, sino que emerge transformada por las experiencias de la adversidad, pues en este nuevo paradigma se atiende lo urgente en lugar de lo importante en razón de tener cumplimiento en los tiempos y las formas. El concepto empleado ha ganado fuerza con la crisis económica actual, pero lo cierto es que el ritmo de los cambios sociales, económicos y tecnológicos pone a las organizaciones en un estado de crisis continua. Si los cambios se ven como una amenaza, generan estrés y entra en detrimento la salud de los trabajadores. Pero si los cambios se ven como una oportunidad para la mejora generan nuevos sentidos de pertenencia.

El concepto de resiliencia, se ha utilizado en diferentes áreas académicas, desde la ecología hasta la psicología, no se encuentra en los diccionarios castellanos, aunque es utilizado frecuentemente en la física y en las ciencias sociales. Proviene del término en inglés *resilience* para expresar la capacidad de un material al recuperar su forma original después de ser sometido a altas presiones. En esta acepción, se refiere a la cantidad de energía almacenada por un material cuando la presión lo obliga reducir su volumen, y se expresa en julios por metro cúbico (Hollnagel, et al., 2006; Nemethet, et al., 2009).

Su análisis se torna también en referencia al cambio climático y quizá pueda caracterizar en las ciencias sociales la vulnerabilidad (Timmerman, 1981) en términos de resistencia activa y reactiva de la sociedad en su conjunto (Dovers y Handmer, 1992), en lo referente tanto a los sistemas ecológicos y sociales (Adger, 2000), y los riesgos naturales (Blaikieetal, 1994).

En la psicología, afirma Alfonso Oramas Gross, se ha introducido como un nuevo concepto a partir de los años setenta; generalmente, se define como la capacidad que adquieren ciertos seres humanos de adaptarse de manera positiva, una vez que han encontrado una adversidad o trauma significativo en un momento de sus vidas (Oramas, 2009).

Las personas resilientes se destacan por tener la capacidad de aceptar y enfrentarla realidad. Poseen habilidades para encontrar sentido en algunos aspectos torales de la vida. De esta forma, llegan a valorar ciertos matices de la vida y de creación de sentido, en términos de Jordany Mitterhofer (2010: 248), con un significado trascendental.

La capacidad de ser resiliente se positivisa de manera individual cuando nuevas reglas impuestas por una institución a las personas resilientes, éstas reaccionan gracias a las capacidades que poseen para resolver, de manera eficiente, problemas sin utilizar las herramientas usuales u obvias, lo que ayuda a la recuperación de las instituciones frente a eventos inesperados. (López, 2009; Smith y Graetz, 2011).

En oposición, el éxito de la superación del momento crítico le pertenece a las organizaciones, los grupos y los individuos resilientes, porque ellos son los agentes capaces de reconocer, adaptar y absorber las variaciones, los cambios, las alteraciones, los trastornos y las sorpresas. Sobre todo con aquellas interrupciones que están fuera del conjunto de las perturbaciones con las cuales el sistema puede tratar de manera normal.

Las condiciones organizacionales del trabajo y las características del ciudadano que trabaja, la dignidad como persona, el derecho a la integridad física y personal, el derecho a la libertad y el derecho a la salud mental son elementos propios de los derechos fundamentales de los trabajadores.

Partiendo de los derechos fundamentales del trabajo se introducen nuevas dimensiones para afirmar la humanización del trabajo (Rivero, 2003), a partir del concepto de Dignidad que aunque vino a ser reconocida en distintos instrumentos internacionales, en particular los elaborados tras la Segunda Guerra Mundial, escenario de los más abominables ataques a la humanidad, y plasmada de modo expreso en los textos constitucionales modernos, (Fix-Zamudio, 2003. pp 73).

Resulta complicado averiguar qué es lo digno, aunque todos podamos tener una idea más o menos intuitiva del contenido del núcleo del Derecho del Trabajo cuya máxima es asegurar el respeto de la dignidad del trabajador (Sagardoy, 2003. pp 27).

Se considera entonces que la dignidad de la persona se halla íntimamente vinculada con el libre desarrollo de la personalidad y los derechos a la integridad física y moral, la libertad de ideas y de creencias, al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

Estas posibilidades promueven la dignidad en una mejora sustancial en la defensa y ejercicio por los trabajadores de los derechos que son inherentes a su condición humana en este sentido se trabaja en intervención en un lapso de 5 horas diarias tres veces por semana la resiliencia en diferentes esferas psicosociales de los trabajadores de la UAEM.

Al respecto la Organización de las Naciones Unidas reconoce como prioridad la salud de los trabajadores. En el panorama más oscuro podríamos suponer que un trabajador puede invocar riesgo laboral, más aun con esta reforma constitucional del artículo primero, en donde hablamos de derecho humano velado como garantía individual, y si el entorno laboral genera ese estrés laboral, evoluciona a enfermedad degenerativa, y este acredita, por supuesto, que la Institución, (para el caso que nos ocupa la UAEM), tendrá que pagar, pensionar, etc. Con ese riesgo laboral, es bien cierto que estamos abriendo la caja de pandora, donde este tipo de enfermedades se encuentran catalogadas como enfermedades del tercer milenio, de ahí la importancia con el programa de intervención Resiliencia Laboral.

Síndrome de burnout en trabajadores Universitarios

En el preámbulo se menciona el escenario en que el trabajador universitario afronta el cambio de paradigmas para estar acorde a responder a las exigencias de nuevas situaciones que la globalización, aparejada a la tecnología, ha traído consigo en el desarrollo de estos procesos. La incertidumbre aumenta y provoca grados de estrés.

El término inglés "*Burnout*" tuvo su origen en el año 1974, utilizado por el psiquiatra Herbert (Freudenberguer, 1975) y que posee una difícil traducción al castellano. Como término coloquial va más allá del simple agotamiento o estar exhausto, pues implica también una actitud hacia el trabajo *deprivado* de ánimo. En el contexto coloquial mexicano, es posible traducirlo como "estar quemado", "consumido", "tronado" o "reventado".

Sin embargo, como ninguno de esos términos se ajusta con precisión a lo que en la literatura científica se entiende como *síndrome de Burnout,* (Maslach, Leiter, y Schaufeli, 2001) utilizaremos este anglicismo en el desarrollo del presente tema, como uno de los trastornos psicológicos más virulentos en las organizaciones para el caso que nos ocupa la organización institucional; que dentro de su objetivo general es el de Formar Recursos Humanos.

Los síntomas se dividen en tres acepciones, la primera como una respuesta al estrés laboral crónico compuesta por agotamiento emocional, despersonalización y reducción de los logros personales; segunda refiere sentimientos de estar emocionalmente consumido, la despersonalización es una respuesta insensible del trabajador hacia el usuario de los servicios que presta, y; el tercer síntoma, realización personal, trata de la percepción negativa de competencia en el trabajo o falta de identidad institucional. (Maslach, Leiter y Schaufeli, 2001).

Estudios indican que el burnout es una respuesta negativa a factores organizativos, así como el estudio de las variables de personalidad, los factores del

entorno pueden ser relevantes sólo en el grado en que los individuos son capaces de expresar sus niveles de estrés (McCrae y Costa, 1987).

De hecho, Beddington (Beddington, Cooper, Field, Goswami, Uppert, F. A., Jenkins, R., Jones, H.S., Kirkwood, T.B.L., Sahakian, B.J., y Thomas, S.M., 2008) destacan como una de las conclusiones más relevantes del estudio *Foresight Project on Mental Capital and Wellbeing*, que en un entorno laboral cambiante el bienestar de los trabajadores es un factor de gran importancia para mejorar el conocimiento en la economía y en la sociedad.

Por lo que respecta a los efectos físicos y psicológicos en los trabajadores, así como el aumento, en la rotación externa, el absentismo, la intención de abandonar la organización, la expresión de actitudes negativas hacia el trabajo, el compromiso con la organización y el descenso en los niveles de rendimiento son resultado del estrés (Burke, Greenglass, y Konarski, 1995) además de tener un efecto de "contagio" en la relación interpersonal de trabajo, la pérdida de identidad de una organización puede tener consecuencias desastrosas en la economía de la misma.

Los estresores laborales son considerados como claros antecedentes del *burnout*, pero cada vez parece más evidente la incidencia de características individuales sobretodo la ansiedad. A su vez, la personalidad amortigua la influencia de los estresores laborales, actúa como modulador que reduce la posibilidad de experimentar el desgaste profesional ante la presencia de estresores, como por ejemplo la dificultad para delegar y establecer los límites en las relaciones profesionales. Otro conflicto es el interno, en donde la incapacidad para expresar emociones o reprimirlas provoca de manera paulatina o severa el deterioro de la salud mental, de ahí que en la presente investigación se analizan las formas de relación que desarrollan los trabajadores de la UAEM en el desempeño de sus funciones y su actitud hacia las mismas. Planteando, hipotéticamente, cuán resilientes son los trabajadores universitarios al adaptarse adecuadamente a condiciones estresantes y volver a sus niveles iníciales de bienestar, centrando las fortalezas humanas que actúan como freno frente a las adversidades y experiencias traumáticas. Este planteamiento se agudiza por estar al cuidado o ser una persona con discapacidad.

Hoy en día existe un porcentaje significativo de la población mexicana sufre de alguna discapacidad física o mental que limita el fácil acceso al ejercicio de sus derechos. Con ello es indispensable eliminar barreras a través de las normas jurídicas que demanda esta población vulnerable, reconociendo que las personas con "discapacidad" son sujetos de derechos especiales, ya que requieren condiciones específicas que les permitan moverse, trabajar y estudiar como cualquier otra persona, pero sobre todo requieren que se les reconozca como personas capaces y se les trate con respeto.

El principio de la igualdad de derechos entre personas con y sin discapacidad significa que las necesidades de todo individuo son de la misma importancia. Que estas necesidades deben constituir la base de la planificación social y que todos los recursos deben emplearse de tal manera que garanticen una oportunidad igual de participación a cada individuo. Todas las políticas relativas a la discapacidad deben asegurar el acceso de las personas con discapacidad a todos los servicios de la comunidad (Moreno-Aguirre, Padilla y Guajardo, 2015).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en relación a materia en salud, define a la *Deficiencia* como toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica y a la *Discapacidad* como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano, en relación a lo antes descrito la declaración de Estambul, hace el siguiente pronunciamiento (Moreno-Aguirre, Padilla y Guajardo, 2015)

> "Las personas con discapacidad no siempre han tenido la oportunidad de participar plenamente y en condiciones de igualdad en el desarrollo y la gestión de los asentamientos humanos, comprendida la adopción de decisiones, a menudo a causa de barreras sociales, económicas, de actitudes y físicas, así como de la discriminación. Deben eliminarse esas barreras, y las necesidades y las preocupaciones de las personas con discapacidad deben quedar plenamente integradas en los planes y las políticas de vivienda y de asentamientos humanos sostenibles, a fin de que éstas sean accesibles para todos... fomentar la mejora del patrimonio de viviendas existentes mediante rehabilitación y mantenimiento y el suministro adecuado de servicios, instalaciones y comodidades básicos... promover la igualdad de acceso y la plena participación de las personas con discapacidad en todas las esferas de los asentamientos humanos e instituir políticas y disposiciones jurídicas adecuadas de protección contra la discriminación por razón de discapacidad".

Es por ello que trabajador universitario o el que está al cuidado de una persona con discapacidad será más vulnerable ante los cambios organizacionales de la institución, de ahí la importancia de la investigación que nos ocupa, que dentro de sus alcances ambiciona tener un censo institucional de los trabajadores universitarios que sufren discapacidad.

Método

A una muestra de 301 trabajadores (administrativos y académicos) de la UAEM, se aplicó un instrumento para medir indicadores de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Los trabajadores de la muestra fueron de las unidades académicas siguientes: la Facultad de Enfermería, la Facultad de Farmacia¸ la

Facultad de Medicina¸ la Facultad de Psicología y del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, que pertenecen a la DES de Salud, durante el periodo de Diciembre del 2015 a Marzo del 2016; etapas en las que se presume más estrés en el trabajador por la sintonía de actividades que se tiene que entregar al terminar e iniciar un año lectivo.

El procedimiento para la obtención de los datos fue a través de integrantes y colaboradores que pertenecen al Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios Sobre las Comunidades Sordas, mismo que gestionó la aplicación del instrumento ante las unidades académicas mencionadas, capacitando a personal de apoyo para aclarar dudas que pudieran surgir durante su aplicación.

El personal de la muestra, fue trasladado al centro de cómputo de sus respectivas unidades académicas, donde se aplicó el instrumento en formato digital y en algunas unidades académicas se aplicó de manera impresa, en horarios mixtos en un tiempo aproximado promedio entre 10 a 15 minutos; previo consentimiento informado, contemplando la confidencialidad y anonimato en sus respuestas.

La organización de los datos se realizó en tablas de Excel, los cuales posteriormente se analizaron con el programa estadístico de SPSS para Windows versión 23, realizando prueba de fiabilidad, diferencia de medias, correlaciones entre las variables objeto de interés y regresión lineal múltiple (stepwise). Para minimizar los efectos de la multicolinealidad en los análisis de regresión se transformaron las puntuaciones directas en puntuaciones típicas y se utilizó el tratamiento listwise para los datos perdidos (Aiken y West, 1991).

El instrumento se denominó "Resiliencia Laboral UAEM 2015-2016" se encuentra disponible en: https://docs.google.com/forms/d/1nXf_DVRmvFQnhZePzP-uxrO3umJIWTJFaN_6JSzilV8/edit. Este instrumento se divide en dos partes: la primera hace referencia al estudio biopsicosocial en donde se observan variables como el tipo de trabajador, la edad, el sexo, el estado civil, la cantidad de hijos y su género, la discapacidad (poseerla o estar al cuidado de una persona), tiempo efectivo en la jornada laboral, horarios, el sueldo, grado de estudios, los servicios con los que cuenta en su domicilio (luz, agua teléfono, móvil, pantalla, auto etc.). La segunda parte del instrumento se aboca al test del síndrome de burnout o también denominada escala Maslach Burnout Inventory (MBI), que consta de 22 preguntas o ítems, donde se miden los indicadores de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal (Maslach, y Jackson, 1981). Cuenta con tres subescalas las cuales se mencionan a continuación:

1) Subescala de agotamiento emocional. Consta de 9 ítems. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Puntuación máxima 54. Corresponden los ítems: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16, 20

2) Subescala de despersonalización. Está formada por 5 ítems. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Puntuación máxima 30. Corresponden los ítems: 5, 10, 11, 15, 22
3) Subescala de realización personal. Se compone de 8 ítems. Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Puntuación máxima 48. Corresponden los ítems: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Las respuestas se conforman con una escala de Likert con valores del 0 al 6 que corresponde a:

0 = Nunca
1 = Pocas veces al año o menos
2 = Una vez al mes o menos
3 = Unas pocas veces al mes o menos
4 = Una vez a la semana
5 = Pocas veces a la semana
6 = Todos los días.

La interpretación de los resultados obtenidos se considerará una puntuación baja con un valor menor a 34 y una alta puntuación con un valor de 34 en adelante. El *Síndrome de Burnout* se identifica cuando existe una puntuación alta en las dos primeras subescalas (agotamiento emocional y despersonalización) y presenta un puntaje bajo en la tercera (realización personal).

La investigación que se presenta en este trabajo corresponde a la fase de diagnóstico, en dónde se muestran los resultados, los cuáles se utilizaron para el diseño y aplicación de un programa de intervención en la población evaluada.

Resultados y discusión

Se aplicaron 301 instrumentos de los que 5 fueron eliminados por no haber sido respondidos todos los ítems y solo 296 fueron incluidos en la muestra para su análisis. La muestra evaluada estuvo integrada por trabajadores universitarios con diferentes categorías como: Profesores Investigadores de Tiempo completo, Profesores de Tiempo Completo, Administrativos, etc, tanto personal sindicalizado y como personal de confianza.

Por lo que respecta al tipo de trabajador, de estos 296 trabajadores la carga en el personal de confianza con un 27. 2 %, seguido del personal sindicalizado con un 23.2 %, la muestra se inclina al personal administrativo y no así mismo al operativo.

En referencia a la edad se categorizó en rangos en donde el 19 % está entre 31 a 35 años, el 16.5 % de 26 a 30 años, el 14.6 % de 36 a 40 años, el 14.2 % de 41 a 45,

destacando a la que predomina en mayores de 45 años en un 35.7 %. En cuanto al sexo el 59 % son mujeres y el 41 % son hombres. El estado civil es del 42 % de casados, 6 % de divorciados, 34 % solteros, 9 % en unión libre y el resto no contesto, por lo que respecta a los hijos el 50 % tiene hijos y el 50 % no, el 60 % tiene dependientes económicos, el 19 % se encuentra al cuidado o sufre una discapacidad, del total de este porcentaje el 88 % es por discapacidad visual, y el personal discapacitado es del 39 %. Los horarios que cubren los trabajadores en el turno matutino fue un 49 %, el 36 % es turno mixto, el 8 % es turno vespertino y el resto no respondió. En el aspecto del Sueldo, predominó en la muestra, con un 21 % entre $ 3000 a $ 6,000 pesos mensuales, con jornadas de trabajo reflejadas de 10 a 20 horas predominantemente. En cuento a nivel escolar el 34 % concluyó una licenciatura contra un 21 % que solo tiene preparatoria y los porcentajes de posgrado son de un 19 %. Por último es importante mencionar que aún y cuando se habla de una institución formal el porcentaje reflejado es del 77 % de las personas que dejan al cuidado de sus hijos con un familiar, 14 % en la escuela y el 6 % con una niñera, lo que hipotéticamente provocaría un grado de estrés o ansiedad al no cumplir la expectativa de estar al cuidado de sus hijos.

En la variable del agotamiento emocional y la correlación con la escala de personalidad, esta cuenta con una puntuación de 300 válidos, una media del 22.000 y una desviación típica de 9.3644313, la frecuencia se puede observar en la figura siguiente:

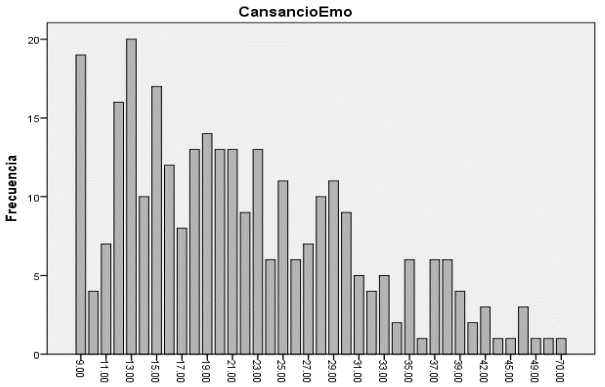


Figura 2. Cansancio Emocional

Estos resultados muestran que las escalas que cuentan con una fuerza interna más fuerte son la resistencia, y el agotamiento emocional, por lo que se confirma la hipótesis de que el trabajador universitario está cansado “Tronado o Reventado” por el trabajo.

En la subescala de la despersonalización, se correlaciona con el cansancio emocional y los resultados reflejan que tenemos una desviación típica de 5.023, con una media de 8.54, como muestra la siguiente figura.

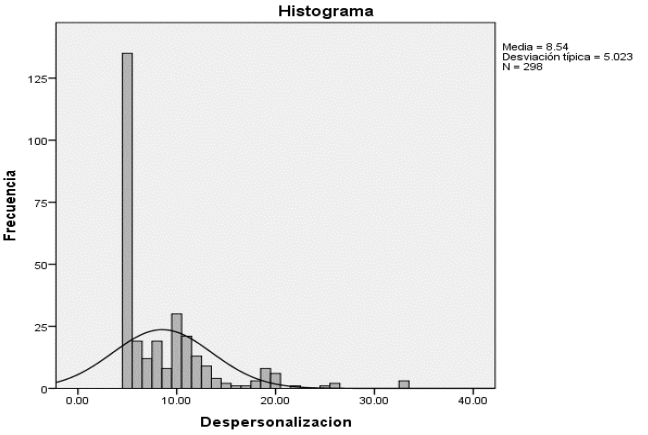


Figura 2. Despersonalización

Finalmente con lo que respecta a la realización personal tenemos una desviación típica de 7.476, con una media de 43.82.

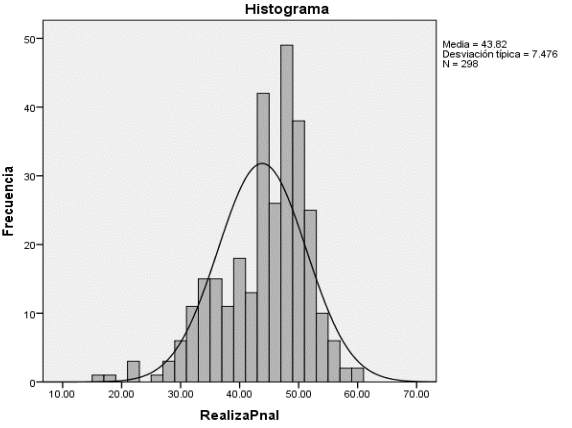


Figura 4. Realización personal

El total del procesamiento de los casos validos es de 296, lo que nos da un porcentaje de fiabilidad del 98.3 %, 5 excluidos, de un total de 301 casos. Analizamos con el estadístico de fiabilidad alfa de Cron Bach el cual nos arroja un resultado de .726

de 22 elementos. Se hicieron las siguientes correlaciones bilaterales: Correlación de Pearson, cansancio emocional con la correlación Pearson de despersonalización que nos arroja un resultado de 298 sobre 300 con un resultado de .43 y .439 de 1 sobre 298. Lo que se concluye es que los trabajadores universitarios se encuentran emocionalmente agotados, pero contentos con su realización personal por lo que no padecen del *síndrome del burnout*. Al correlacionar variables como el sexo, refleja que este es indistinto, es decir, el estrés lo sufren hombres y mujeres; al correlacionar la variable de los dependientes económicos el resultado es equilibrado 50 % vs 50 %, es decir, los hijos no son factores de estrés. La correlación que sale alta es la que tiene que ver con el ingreso, es decir que el trabajador universitario se encuentra estresado por la economía.

Conclusiones

El planteamiento hipotético planteado gira inesperadamente con los resultados, pues se concluye que el trabajador universitario adscrito a la DES de Salud, con plena independencia de su jerarquía no *sufre síndrome del burnout*, es decir se encuentra cansado emocionalmente pero con su realización personal satisfecha, llamémoslo "cansados felices". El diseño del taller de intervención de resiliencia laboral ante la discapacidad, tendrá por supuesto que sufrir cambios, ya que se tenía programado intervenir a trabajadores con el síndrome del MBI; pero ahora hay que atacar nuevas variables que son el cansancio y seguir cuidando esa pertinencia e identidad que caracteriza al trabajador universitario.

Se asevera entonces que la economía de nuestra institución no se encuentra en riesgo y que hoy por hoy la institución responde a las exigencias sociales en un contexto de modernización globalizada. Reorientando la oferta, las líneas de investigación y las formas de vinculación con la sociedad y con el Estado, bajo criterios prestablecidos de calidad, capacidad y competitividad académica; basada en una visión incluyente del desarrollo nacional, fundada en valores de justicia y solidaridad con los grupos más vulnerables y excluidos de la educación superior. Una visión más acorde con las necesidades reales y con la condición multicultural y, por tanto, comprometida con la emergencia de un paradigma universitario pluriepistemológico.

Referencias

Adger, W. (2000), Social and Ecological Resilience: are they related?Progressin Human Geography, vol. 24.

Alderete, M.; Pando, M.; Aranda, C. y Balcázar, N. (2003) Síndrome de Burnout en Maestros de Educación Básica, Nivel Primaria de Guadalajara.Investigaciónen salud, vol. 5, nº1.

Barría, J. (2002) Síndrome de Burnout en Asistentes Sociales del Servicio Nacional de Menores de la Región Metropolitana de Chile. www.psiquiatria.com. Vol. 8, Nº 4.

Buzzetti Bravo M. A. (2005) Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores a. G. de Chile. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias sociales. Carrera de psicología.

Beddington, J., Cooper, C.L., Field, J., Goswami, U., Uppert, F. A., Jenkins, R., Jones, H.S., Kirkwood, T.B.L., Sahakian, B.J., y Thomas, S.M. (2008). The mental wealth of nations. Nature.

Burke, R. J., Greenglass, E., y Konarski (1995). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. Psychology, Health and Medicine, 205.

Castro, L. P., Moreno-Aguirre, A.J., y Guajardo, E. (2015). Psicología una Herramienta de Derechos Humanos. Durango, Mexico: Acacia.

Carlotto, M. y Gobbi, M. (2001).Desempleo y Síndrome de Burnout. Revista de Psicología. Vol. 10, Nº 1.

Cordeiro, J.; Guillén, C.; Gala, F.; Lupiani, M.; Benítez, A. y Gómez, A. (2003).Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en los Maestros. Revista Electrónica Psiquiatria.com, www.psiquiatria.com.

Dovers, S. y J. Handmer. (1992).Uncertainty, Sustainability and Change .Global Environmental Change, vol. 2.

Escudero-Muñoz, J. M. (2010).Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales.Rev. Fuentes.

Luthans, F., Vogelgesang, G.R. y Lester, P.B. (2006).Human Resource Development Review.

Freudenberger, H.J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. PsychotherTheory Res Pract.

García, M., Meza, P. y Palma, M. (1999).Síndrome de Burnout en profesionales de enfermería del hospital de urgencia Asistencia Pública Dr. Alejandro del Río. Tesis de Grado. Escuela de Enfermería. Facultad de Medicina. Universidad Católica de Chile.

Gil-Monte, P. R., Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. Anales de Psicología. Vol. 15.

Giménez, V. M. (2000). El fenómeno del Burnout en las profesiones de ayuda. Estudio experimental de la situación en centros sociales municipales de la ciudad de Alicante. RTS 159. Valencia.

Grau, J. y Chacon, M. (1998).Síndrome de Quemarse por el Trabajo: Una Amenaza a los Equipos de Salud. Conferencia Presentada en la II Jornada de Actualización en Psicología de la Salud. Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud. Colombia.

Hollnagel, E., David, D., Woods y Leveson, N. (2006).Resilience engineering: concepts and precepts, Reino Unido. Ashgate.

Jiménez, A. V. (2016). Cuarto informe de Rectoría. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Jordan, S. y Mitterhofer, H. (2010). Studying metaphors-in-use in their social and institutional context: sensemaking and discourse theory;in T. Hermes y S. Maitlis.Process, Sensemaking, and Organizing. EUA. Oxford UniversityPress.

López, A. (2009). El lado positivo de la crisis. CNNexpansión.com, 28 de octubre, en <www cnnexpansion.com/manufactura/2009/10/28/ el-lado-positivo-de-la-crisis>.

Manuel Castells . (2011). La era de la información: economía, sociedad, y cultura. En M. Castells, La Sociedad Red (pág. 495). México: Porrúa.

Maslach, C., Leiter, P. y Schaufeli, Y. (2001). "Job Burnout". Annual Review of Psychology, Vol. 52, 422.

McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1987). Validation on the Five factor model f of personality across instruments and observers. Journal of Personality and Social Psychology, 206.

Jesús Escudero, M. A. Macluf y Delfín-Beltrán, L.A. (2009). .Diagnóstico del grado de síndrome de quemado por el trabajo (Burnout) en el personal docente del Instituto Tecnológico Superior de Xalapa-Enriquez, Veracruz. México. Consultado en http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/quemado2010-2.pdf.

Moreno-Aguirre, A.J., Padilla, L. y Guajardo, R. E. (2015). El derecho a la Salud en las Comunidades Sordas en México, Capítulo de libro Aspectos Legales en los negocios XIX Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas ACACIA: ISBN: 978-607-503-167-5.

Maddi Salvatore R., Khoshara, I. y Deborah, M. (2005).Resilience at work. New York: Amacom. Rojas Marcos, Luís. Superar la adversidad: el poder de la resilencia. Madrid: Espasa-Calpe, 2010.

Maslach, C. y Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. J OccupBehav.

Maslach, C. (1976). Burned-out. Hum Behav.

Maslach, C. (1982). Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Medina Salgado, C. (2012). La resiliencia y su empleo en las organizaciones. Gestión y Estrategia. Numero 41 enero-junio del 2012 consultado en: http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2968/la-resiliencia-y-su-empleo-en-las-organizaciones.pdf?sequence=1.

Moreno, B., González, J. y Garrosa, E. (1998).Burnout Docente, Sentido de la Coherencia y Salud Percibida. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica. Vol. 4. Nº 3.

Moreno, B.; González, J. y Garrosa, E. (2000).Personalidad Resistente, Burnout y Salud.Escritos de Psicología.Vol. 4.

Oramas, A. (2009). Resiliencia. El Universo, en. Rao, Srikumar. Happiness at Work: Be Resilient, Motivated, and Successful. No Matter What. Berkshire: McGraw-Hill. (2010). Coutu, Diane L. How Resilience Works. Harvard Business Review. 05/2002.Padilla, C. L. (2012). La cultura organizacional en la Universidad pública en su vinculación con la sociedad., México Fontamara.

Rodríguez, G. R., Roque D., y Molerio, P. O. Estrés laboral, consideraciones sobre sus características y forma de afrontamiento. Psicología Científica. Disponible en línea: http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/ biblioteca/articulos/ar-gonro01_1.htm.

Sparks, K. C. (1997). The eVects of hours of work on health: A meta-analytic review. Journal of Occupational and Organizational Psychology.

Sparks, K., Cooper, C., Fried, Y., y Shirom, A. (1997). The eVects of hours of work on health: A meta-analytic review. Journal of Occupational and Organizational Psychology.

Timmerman, P. (1981).Vulnerability, Resilience and the Collapse of Society. Environmental Monograph 1.Toronto.InstituteforEnvironmentalStudies/Universidad de Toronto.

Westrum, R. (2006). A Typology of Resilience Situations. EnE. Hollnagel, D. Wooods y N. Leveson. Resilience engineering: concepts and precepts. Reino Unido. Ashgate.

Páginas consultadas:

http://www.cedhj.org.mx/cuales/discapacitados.html.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ÓTICA DO ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar [1]
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda [2]

Resumo

Este estudo objetivou analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual (DI), entre os quais é grande a desvantagem no que diz respeito à aquisição da língua escrita, atribuem à alfabetização e letramento. No âmbito teórico-metodológico, fundamentou-se nos pressupostos histórico-culturais. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo e os instrumentos adotados foram análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de um protocolo de avaliação em leitura e escrita. Os sujeitos foram cinco adultos com deficiência intelectual com idades entre 36 a 46 anos. A análise dos dados foi realizada por meio de levantamento de núcleos de significação organizados da seguinte forma: sentido e significado atribuído à leitura e à escrita; bens culturais e materiais relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual e lugar social de leitor/escritor ocupado pelos sujeitos da pesquisa. Os dados revelaram que os sujeitos conhecem materiais escritos, os quais perpassam por diferentes instrumentos técnicos semióticos – cadernos, livros, jornais, celulares, computadores –, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Constatou-se que alguns avançaram nos aspectos referentes à língua escrita e outros não e que os sentidos e significados atribuídos à leitura e à escrita reverberam o modo como ocorre a alfabetização, em que o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita geralmente não têm ligação com o contexto social. Esses dados se correlacionam com a forma como as instituições vêm disponibilizando esses conhecimentos, destacando-se o distanciamento entre a leitura e a escrita trabalhadas dentro da escola e as vivenciadas em outras instâncias. Observa-se ainda que a limitação do uso da linguagem e da escrita também está associada à

[1] Doutora em Educação Especial. Professora no Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá/ Paraná/Brasil. Coordenadora do projeto: Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais. E-mail: gizelialencar@gmail.com

[2] Doutora em Educação. Professora no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: cristinalacerda@uol.com.br

existência ou à ausência de oportunidades de evocação dos próprios conhecimentos e às condições materiais e culturais em que os discursos são produzidos.

Palavras-chave: Adulto com deficiência intelectual; Alfabetização; Letramento.

Introdução

É significativo o número de pessoas adultas com deficiência intelectual que se encontra em desvantagem no que diz respeito à aquisição da língua escrita. A alfabetização é condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje e seu conceito deve ser mais amplo para atender aos padrões de comunicação e demandas de trabalho, assumindo assim um *continuum*, com diferentes graus e usos da leitura e da escrita de acordo com o contexto. (UNESCO, 2009).

Não é de hoje que pesquisadores preocupam-se com a forma que a escrita é apresentada nas instituições de ensino. Vygotsky (2007), por exemplo, no inicio do século XX já criticava a ênfase dada ao reconhecimento das letras ao invés do ensino da linguagem escrita buscando seu sentido social. Para o autor, quando a linguagem é imposta sem conexão com a realidade e sem significado, torna-se apenas uma habilidade técnica e mecânica, pois os educandos não se envolvem com a essência da língua. Vygotsky afirma que pouca atenção é dada à linguagem escrita como tal, pois, geralmente, o professor começava pelo aspecto técnico e esquece a função social para qual a escrita foi criada, ou seja, para registro, expressão e comunicação.

De acordo com Soares (2011), a alfabetização é concebida como um conjunto de habilidade em que o educando além de aprender a ler e escrever, aprende grafemas e fonemas, junção de sílabas, frases, palavras, interpretar textos, etc., e nesse processo, alfabetização e letramento são inter-relacionados, pois uma depende da outra para ter continuidade.

Atualmente as concepções comumente difundidas de letramento, de acordo com Street (2014), comportam dois pares de conceitos: os modelos de letramento (autônomo e ideológico) e os componentes do fenômeno do letramento (eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas).

Em relação aos modelos de letramento, o autônomo é concebido"[...] como um conjunto separado, reificado de competências 'neutras', desvinculado do contexto social [...]" (STREET, 2014, p.129). Esse modelo considera a escrita como produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Já o modelo ideológico concebe

> [...] as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. [...] O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, mas sim

> entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (Street, 2014, p.172).

Esse segundo modelo reconhece a multiplicidade de letramentos, uma vez que os significados e usos das práticas de letramento estão relacionados a contextos culturais específicos e a relações de poder e ideologia, não sendo simplesmente tecnologias neutras.

Mediante o exposto e, reconhecendo que as produções científicas sobre alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual configuram-se um campo de conhecimento que necessita ser estudado o presente artigo tem por objetivo analisar os sentidos e significados que adultos com deficiência intelectual (DI) atribuem à alfabetização e letramento. Cumpre frisar que embora existam muitas pesquisas sobre alfabetização e letramento de pessoas com DI, a maioria foi desenvolvida junto a crianças. Se, por um lado, a alfabetização de adultos com DI não está sendo tratada com expressividade no conjunto das produções científicas nacionais, por outro, alguns estudiosos têm se preocupado com a temática e sinalizado as possibilidades de desenvolvimento para essa faixa etária.

Sentidos e significados na constituição do homem

O desenvolvimento do homem, de acordo com a abordagem histórico-cultural, vai do social para o individual e do individual para o social, mantendo uma relação dialética nesse processo, ou seja, são diferentes, mas um não é sem o outro e, portanto, o processo de conversão de uma criança em humano se dá pela interação mantida com seu entorno físico e social. Esse processo de humanização não ocorre de maneira imediata, ao contrário, faz-se pelas relações sociais e culturais. Assim, a compreensão da constituição do homem se efetiva "na e pela" relação com outros homens dialeticamente, por meio de movimentos e contradições.

Os movimentos e contradições referem-se ao que acontece com o indivíduo frente à realidade vivida, ou seja, como este articula os fenômenos e processos ao seu entorno. Na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real; na visão dialética, forma-se uma unidade de contrários, em que um age sobre o outro. Nesse movimento, o sujeito transforma o objeto e a si próprio, e essa ação é situada e datada, portanto, é social e histórica. (Aguiar e Ozella, 2013).

Para melhor apreendermos o processo de desenvolvimento do homem, os movimentos presentes e as contradições, de acordo com os pressupostos vygotskianos, temos que considerar, entre outros, os processos de mediação, linguagem, pensamento e noções de significado e sentidos e irmos além da aparência e do imediato presente no

comportamento dos indivíduos, buscando o processo, para compreender a relação sujeito/objeto e o sentido na constituição do sujeito.

De acordo com Vygotsky (1998), a singularidade do homem se constitui por mediações sociais, em circunstâncias específicas. Essa mediação envolve objetos, processos ou situações. É por meio de uma atividade significada, ou seja, por meio do processo de apropriação e objetivação da realidade que o homem se constitui humano, compreendendo a atividade em si e a atividade para si, motivada por sua gênese social, cultural e histórica. Ao discuti-las, Vygotsky (1998) firma que os significados são, mediante o exposto, produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização de experiências e a significação é a forma que possibilita ao sujeito assimilar essas experiências.

> A significação é a generalização da realidade, usualmente cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. Essa é a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. As representações de uma sociedade, sua ciência, sua língua, existem apenas enquanto sistemas de significação, que pertencem, portanto e antes de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (Leontiev, 2004, p. 100).

A atividade humana, assim, é sempre significada externa e internamente. Essas categorias nos permitem tentar compreender a subjetividade do sujeito, como ele configura o seu real, e também as contradições que essa configuração enseja. Os significados são o ponto de partida que vão em direção à zonas instáveis e fluidas, ou seja, nas zonas de sentido. "[...] o sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas". (Vigostki, 2000, p.465).

O sentido se aproxima da subjetividade, a qual se configura na possibilidade de organizar experiências convertidas em sentidos. Nesse contexto, não podemos separar pensamento e afeto, pois o pensamento pressupõe a revelação dos motivos, necessidades e interesses do sujeito. Por isso, é importante incluir a noção de necessidades e motivos para compreendermos o sujeito e seus sentidos.

As necessidades, nesse contexto, são concebidas como um estado de carência do sujeito que o conduz a ativar sua satisfação de acordo com as suas condições de existência. É importante salientar que esse processo só se completará quando o sujeito significar algo no mundo social como possível de satisfazer suas necessidades, que o impulsionará e o motivará na direção dessa satisfação. Assim, o movimento desse processo se define pela configuração das necessidades em motivos. O motivo é aqui

entendido como aquilo que torna a necessidade concreta. Para entendermos esse sujeito, devemos, portanto, compreender seus motivos, o porquê de suas ações, as necessidades que o mobilizam. Os motivos contêm e articulam afetos, sensações, representações e percepções que são peculiares ao sujeito e somente se constituirão, como dito anteriormente, no encontro com o sujeito, ou seja, ao passo que for possível satisfazer suas necessidades.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido em um município no Noroeste do Paraná/Brasil após aprovação pelo Comitê de Ética. No âmbito teórico-metodológico, a pesquisa fundamentou-se nos pressupostos histórico-culturais. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo e os instrumentos adotados foram análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de um protocolo de avaliação em leitura e escrita. O protocolo de avaliação em leitura e escrita foi composto por preenchimento de: dados pessoais, perguntas abertas, perguntas fechadas e elaboração de uma carta. Os sujeitos da pesquisa, identificados por nomes fictícios, foram cinco adultos com deficiência intelectual com idades variando de 36 a 46 anos.

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Data de nasc. [1]	Sexo	Diag[3]	Escol. até 2006 [4]	Escol 2007/2015	Atividade extraescolar	Profissão
Carlos	out/1968 = 46 anos	M	SM	6 anos EE 3 anos CE	EJA 2008/2015	1998/ 2015 Projeto	Estudante
Edgar	jul/1975 = 40 anos	M	SD	8 anos CE	EJA 2009/2015	2003/ 2010 Projeto	Office boy
Pietra	set/1979 = 36 anos	F	SD	7 anos CE	EJA 2008/2015	1999/ 2015 Projeto	Estudante
Silvio	mar/1971 = 44 anos	M	NI	2 anos EE 8 anos CE	Apae 2015	2002/ 2015 Projeto	Estudante
Tamires	mai/1976 = 39 anos	F	NI	3 anos EE 6 anos CE	EJA 2007	2000/ 2009 Projeto	Empacotadora

[1] As datas de nascimento estão em consonância com o documento de identidade (RG) apresentado pelos participantes.
[2] Em junho de 2014.
[3] NI: Causa não identificada; SD: Síndrome de Down; SM: Sequela de meningite.
[4] EE: Escola Especial; CE: Classe Especial.
Fonte: Elaborado pela autora com dados de entrevistas por ela realizadas, documentos apresentados pelos sujeitos de pesquisa.

O procedimento de análise aqui utilizado segue a proposta de Aguiar e Ozella (2013), que sugerem a organização dos dados por meio de núcleos de significação,

visando à apreensão e análise dos sentidos expressos pelos sujeitos. Os procedimentos de análise perpassam três momentos distintos: levantamento dos *pré-indicadores* (leitura flutuante e organização do material); organização dos *indicadores* e conteúdos temáticos; construção e análise dos *núcleos de significação.*

Resultados

Na primeira parte da análise, denominada "pré-indicadores", realizamos diversas leituras da entrevista transcrita (leituras flutuantes) para destacar o conteúdo das falas que fossem reiterativas, que demonstrassem maior carga emocional ou ambivalência, para compor um quadro de possibilidades para a organização dos possíveis núcleos. Essa organização resultou em 23 pré-indicadores, descritos a seguir com a transcrição de uma fala para exemplificação.

Quadro 2. Entrevista semiestruturada - Pré-indicadores

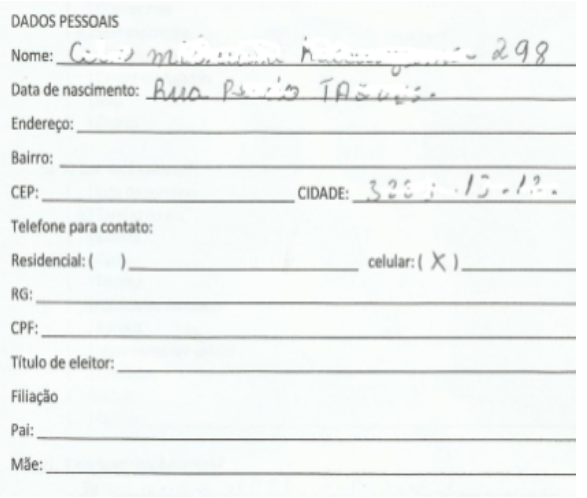
	PRÉ-INDICADOR	EXEMPLO
1	Lembranças do processo de escolarização	**Carlos:** "Pintura, pinta".
2	Lembranças do processo de alfabetização	**Edgar:** "Eu aprendi é a letra "a", "b", "c", "d", "e", "f", "g", "h", "i", "j", "l", "m", "n", "o", "p" de pato, o "k" e "o".
3	Lembranças do processo de letramento	**Pietra:** "A gente aprendia a escrever receita de bolo, ou docinho, como brigadeiro".
4	Leitura e escrita como processos distintos	**Tamires:** "A leitura serve pra trabalhar". **Silvio: "**E a gente tem que sabe por que é bom aprender escrever, e dar aula pros amigos, né, prá [...], pro resto da turma também né, assim".
5	Uso social da leitura	**Edgar:** "Lê o número da conta, o número da agência, tudo certinho".
6	Uso social da escrita	**Tamires:** "[...] a escrita serve pra essas coisa né, esses momentos. De ir para o trabalho, porque eu pego ônibus né, você sabe disso, de ligar pra alguém".
7	Visão restrita da leitura e escrita	**Carlos:** "Continha, pra mim ler".
8	Locais de uso da escrita	**Edgar:** "No dia a dia eu preciso na ruas".
9	Necessidade do outro para as demandas da leitura e escrita	**Tamires:** "[...] O dia que eu comecei a trabalhar, assim, foi eu e minha mãe, pra fazer entrevista, pra escrever o negócio lá no papel! Lá que tinha que escrever o nome certinho lá. Minha mãe que teve que preencher pra mim. Eu não sei muito, não manjo muito, né [...]".

10	O significado da leitura	**Edgar:** "Ler é, é, igual, igual, igual esse aqui ó, palavras (o sujeito pega uma revista e mostra). Palavras é isso aqui ó, Francisco Feio Ribeiro. Isso aqui foi é, fundou, fundou o parque de exposição de Maringá".
11	O significado da escrita	**Pietra:** "Escrever é bom para brincar com a mão. Para juntar palavrinhas".
12	Expectativas na aquisição dos conhecimentos científicos	**Pietra:** "Ah, saber a vida dos planetas. Mas como eu faço pra salvar o planeta? Tem que saber mais! É difícil! As pessoas grandes nem conseguem!"
13	Leitura e escrita denotando alteração do contexto social	**Tamires:** "Pra saber essas coisa assim né, depende né, tem que aprender a ler e escrever né, pra mim não depender tanto da minha mãe!"
14	Presença de materiais de leitura e escrita no ambiente familiar	**Carlos**: "Jornal! Tem o Diário".
15	Vivências de leitura e escrita no ambiente familiar	**Silvio: "**Eu e meu irmão mais velho só que lê. Eu gosto só esporte".
16	Vivências de leitura e escrita no contexto social mais amplo	**Edgar:** "Mando carta pros meus primos de São Paulo, eu mando, de Campinas eu mando. [...] Eu mando no correio. Ai põe selo. Eu mando lá".
17	Conhecimento de suportes tecnológicos em que se usam a leitura e escrita	**Pietra:** "Meu pai e minha mãe tem celular e eles mandam mensagem um pro outro, mas eu não tenho não".
18	Uso de suportes tecnológicos para a leitura e escrita	**Silvio:** "De vez em quando, eu mesmo ligo o computador, né. Segunda, sexta, sábado, domingo. Quando não tem ninguém eu ligo, vou lá no meu quarto eu ligo, já gravei lá, jogo, joguinho. [...]"
19	Consciência da autonomia a partir da apropriação da leitura e escrita	**Edgar:** "[...] Como que eu ia pegar ônibus? Eu pego. Eu tenho a linha aqui [...], pego a porto seguro e vai direto [...]. É, ou se eu pego a 010, tenho que pegar as outras".
20	Limites para atuar nas demandas sociais	**Tamires:** "Eu já sei algumas plaquinhas [...] o povo me ajuda quando eu não consigo, eu faço rapidinho"!
21	Reconhecimento dos outros	**Edgar:** "[...] Eles sabem que eu sei, pelo envelope, nome tudo certinho".
22	Autonomia na tomada de decisões no dia a dia	**Silvio:** "[...] Eu pego o ônibus sozinho! Eu posso ir sozinho nos lugares! É só vê em cima, o número! Eu já até viajei sozinho [...]".

23	Aquisição de bens materiais a partir do trabalho	**Tamires:** "Quando eu quero comprar alguma coisa no final do ano [...] minha irmã vai junto comigo né. Vai eu e minha irmã junto. Eu pago a vista né. Ela passa cartão, aí eu pago pra minha irmã [...]".

Fonte: Elaborado pela autora.

Do protocolo de avaliação em leitura e escrita, composto por quatro partes (dados pessoais, perguntas fechadas, perguntas abertas e elaboração de uma carta) emergiram 16 pré-indicadores enumenrados de 24 à 39 e apresentados de acordo com as figuras 1, 2, 3 e 4.


DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

CEP: _____ CIDADE: _____

Telefone para contato:

Residencial: ( ) _____ celular: (X) _____

RG: _____

CPF: _____

Título de eleitor: _____

Filiação

Pai: _____

Mãe: _____

Figura 1. Dados pessoais - Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos
Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 3. Pré-indicadores relacionados ao preenchimento dos dados pessoais pelos sujeitos

24.	Conhecimento de algo do gênero "formulário"
25.	Acesso aos dados pessoais por meio do RG
26.	Uso de letra cursiva, letra em caixa alta, abreviação de sobrenomes
27.	Sinalização com (sim) espaços entre parênteses

28. Reconhecimento de que se trata de um formulário o qual deve ser preenchido com dados pessoais

Fonte: Elaborado pela autora.

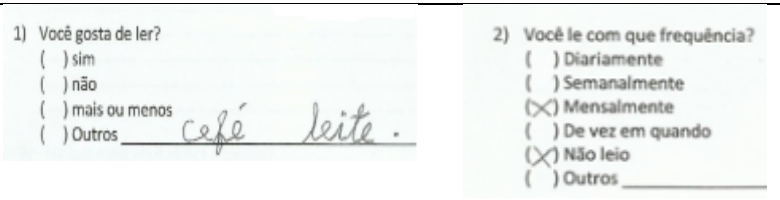


Figura 2. Perguntas fechadas - Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos
Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 4. Pré-indicadores relacionados às respostas, pelos sujeitos, às perguntas fechadas

29. Uso de "X" no espaço entre parênteses

Fonte: Elaborado pela autora.

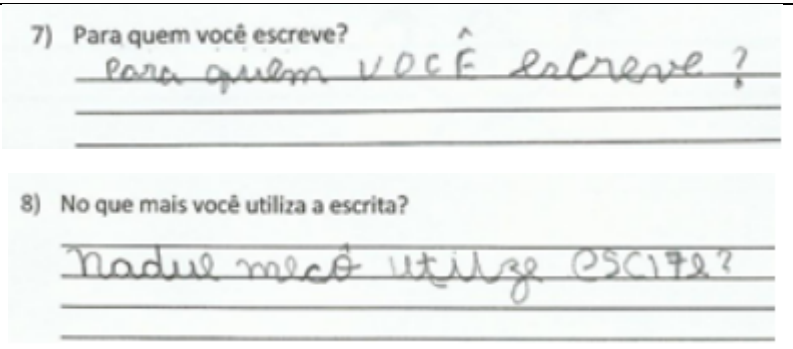


Figura 3. Perguntas abertas - Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos
Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 5. Pré-indicadores relacionados às respostas, pelos sujeitos, às perguntas abertas

30.	Conhecimento a ser aplicado é distinto do utilizado nas questões fechadas
31.	Cópia do enunciado
32.	Reconhecimento de que as linhas presentes nas questões pedem uma escrita
33.	Busca de pistas auxiliares no próprio protocolo
34.	Uso de letras em caixa alta e manuscrita
35.	Referência a pessoas por quem têm apreço

Fonte: Elaborado pela autora.

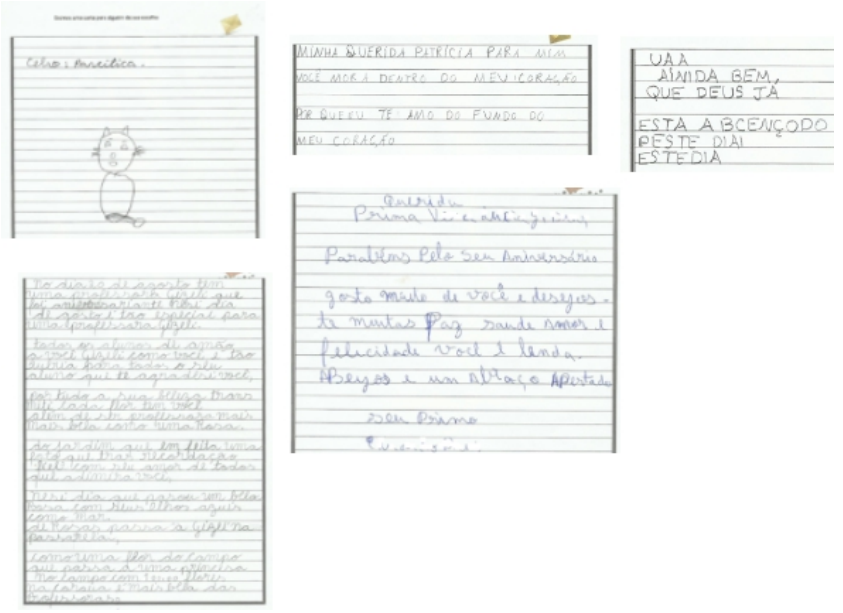


Figura 4. Elaboração da carta - Cópias do protocolo de avaliação em leitura e escrita preenchido pelos sujeitos
Fonte: Reprodução digital pela autora.

Quadro 6. Pré-indicadores relacionados às cartas

36.	Conhecimento restrito da escrita
37.	Uso de desenho e letras para escrever
38.	Cópia como sinônimo de escrita autônoma
39.	Fluência de pensamento associado ao registro escrito

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluída a organização dos pré-indicadores acima descritos, a organização e a articulação dos indicadores configuraram o segundo momento do processo de análise dos dados, como indicado por Aguiar e Ozella (2013), o qual foi realizado por meio da aglutinação dos dados (falas, contexto e texto escrito) pela similaridade ou pela contraposição dos pré-indicadores, resultando em sete indicadores. Para melhor visualização da junção dos pré-indicadores destacamos na cor cinza o instrumento 1 (entrevista semiestruturada); na cor amarelo o primeiro momento do protocolo de avaliação em leitura e escrita (dados pessoais); em azul (perguntas fechadas); em cor rosa (perguntas abertas); e em verde (elaboração da carta) como exposto a seguir.

O processo de aglutinação efetivado teve como intuito organizar os conteúdos e articulá-los. A partir da organização dos indicadores e seus conteúdos, realizamos a nomeação/organização dos núcleos de significação, articulando as semelhanças, a complementaridade, as contradições com vistas a nos aproximarmos da compreensão das zonas de sentido.

Quadro 7. Síntese dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significações

Pré-indicadores	**Indicadores**	**Núcleos de significação**
1) Lembranças do processo de escolarização 2) Lembranças do processo de alfabetização 3) Lembranças do processo de letramento 26) Uso de letra cursiva, letra em caixa alta, abreviação de sobrenomes 31) Cópia do enunciado 34) Uso de letras em caixa alta e manuscrita 37) Uso de desenho e letras para escrever 38) Cópia como sinônimo de escrita autônoma	1) O que se ensina na escola sobre a leitura e escrita	1) Sentido e significado atribuídos à leitura e escrita
10) O significado da leitura 11) O significado da escrita 4) Leitura e escrita como processos distintos 7) Visão restrita da leitura e escrita 36) Conhecimento restrito da escrita	2) Concepções sobre a leitura e escrita	
8) Locais de uso da escrita 5) Uso social da leitura 6) Uso social da escrita 12) Expectativas na aquisição dos conhecimentos científicos 25) Acesso aos dados pessoais por meio do RG	3) Função social da leitura e escrita	

27) Sinalização com (sim) espaços entre parênteses 29) Uso de "X" no espaço entre parênteses 24) Reconhecimento de algo do gênero formulário 28) Reconhecimento de que se trata de um formulário o qual deve ser preenchido com dados pessoais; 30) Conhecimento a ser aplicado é distinto do utilizado nas questões fechadas 32) Reconhecimento de que as linhas presentes nas questões pedem uma escrita 33) Busca de pistas auxiliares no próprio protocolo 35) Referência a pessoas por quem têm apreço		
14) Presença de materiais de leitura e escrita no ambiente familiar 15) Vivências de leitura e escrita no ambiente familiar 16) Vivências de leitura e escrita no contexto social mais amplo 39) Fluência de pensamento associado ao registro escrito	4) Experiências de leitura e escrita	2) Bens culturais e materiais relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual como leitor/escritor
17) Conhecimento de suportes tecnológicos em que se usam leitura e escrita 18) Uso de suportes tecnológicos para a leitura e escrita	5) Uso de suportes distintos de leitura e escrita	
9) Necessidade do outro para as demandas da leitura e escrita 20) Limites para atuar nas demandas sociais	6) Limites e possibilidades em relação à leitura e escrita	3) Lugar social do deficiente intelectual como sujeito leitor/escritor
13) Leitura e escrita denotando alteração do contexto social 19) Consciência da autonomia a partir da apropriação da leitura e escrita 22) Autonomia na tomada de decisões no dia a dia 23) Aquisição de bens materiais a partir do trabalho	7) Autonomia	

Cinza: instrumento 1 (entrevista semiestruturada)
Amarelo: primeiro momento do instrumento 2 (informações sobre os dados pessoais)
Azul: segundo momento do instrumento 2 (perguntas fechadas)
Rosa: terceiro momento do instrumento 2 (perguntas abertas)
Verde: o quarto momento do instrumento 2 (elaboração da carta)
Fonte: Elaborado pela autora.

Da organização dos indicadores resultaram tres nucleos de significação, dos quais, devido a limitação do texto, apenas o primeiro será analisado. O primeiro núcleo de significação "Sentido e significado atribuídos à leitura e escrita" representa as concepções sobre a leitura e escrita, ou seja, as propensões e atitudes em relação à leitura e escrita e de como os sujeitos da pesquisa o correlacionam com o contexto social.

Constatamos que as lembranças da escola e do processo de alfabetização se efetivava com base no método analítico-sintético, voltado ao ensino de letra por letra, junção das mesmas para chegar às palavras e textos e vice-versa. De forma geral, os sujeitos fazem uma síntese do processo de ensino pelo qual passaram, evidenciando que as letras ensinadas eram associadas a objetos e animais. Associavam as letras a um nome representativo, por exemplo, "f de faca", "p" de porco.

As respostas emitidas trazem para o cenário o que muitos autores afirmam sobre a concepção de leitura e escrita que ainda predomina nas instituições escolares, sejam elas particulares, públicas, especiais ou comuns, qual seja, uma prática pedagógica em que imperam atividades mecânicas, repetitivas, desconexas da realidade dos alunos (MORTATTI, 2004; CAGLIARI, 2009, SOARES, 2011, dentre outros).

O sentido atribuído à escrita, como descrito por Aguiar e Ozella (2013), está correlacionado à vontade e a motivos. Os sujeitos citam vários exemplos de situações em que se usa a escrita.

> **Tamires:** **"***Ler e escrever é bom* [...] *Ah para* ***escrever,*** *tentar escrever, saber escrever, é isso que eu penso né!* ***Poesias****, uma* ***carta*** *pro namorado, eu penso assim, né!* [...]. *Ah, pra* ***escrever pro Raul Gil****!*
> *Ah eu gosto do Raul Gil*[3]*! Tem uns negócio lá [..] tão emocionante! Assim, uns negócio que vai* [...] *quem nunca foi lá né! É triste assim! Porque eu sou romântica! Quando passa assim eu não aguento, todo dia que eu assisto assim eu choro pra encrenca! Nossa senhora é tão romântico. Ele dá chance pra pessoa cantar, dá as coisas pras pessoas e diz que elas são boas, dá chance assim, se soltar, eu gosto do Raul Gil, eu queria um dia escrever pra ele".*

Podemos afirmar que Tamires, ao significar a leitura e a escrita, traz à cena seu desejo de se apropriar dessa tecnologia, uma vez que a mesma não se alfabetizou, ou seja, não decodifica nem codifica códigos de acordo com os padrões e normas da língua escrita. Ela relata que tem uma meta: escrever para alguém, que ela acredita que lerá e conferirá valor à sua escrita. Observamos que ela associa escrita, sonho e

[3] Nome de um apresentador de televisão.

reconhecimento. A leitura e a escrita se apresentam, assim, com um propósito, com uma funcionalidade. O conceito "romântico" utilizado, a nosso ver, não se refere ao "amor romântico", mas a um "romântico" no sentido de que há possibilidades de realização de sonhos e a escrita se configura como possibilidade de realizar sonhos. A palavra "romântico", ao ser empregada no uso efetivo da língua, apresentou um sentido que perpassa por aspectos emocionais e singulares a ela e não ao seu significado dicionarizado, estável.

Edgar, por sua vez, significa a leitura e escrita da seguinte forma:

> **Edgar: "***[...] Eu penso e escrevo. Pra escrever minhas primas, no aniversário delas, pra minha mãe, minha irmã, minha cunhada, minha sobrinha, de São Paulo, de Campinas".*

No discurso de Edgar, evidenciam-se marcas de um processo de alfabetização em uma dimensão individual, mas também a dimensão social do letramento, como descrito por Street (2014) caracterizada pelo fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de práticas sociais, relacionadas à escrita. Constatamos, nesse fragmento – "Eu penso e escrevo [...]" –, as afirmações de Vygotsky (1995) sobre o pensamento se concretizar "na e por" intermédio da linguagem. Nesse caso específico, um pensamento concretizado pela linguagem verbal e escrita. Portanto, as objetivações do uso da escrita não resultam apenas do processo de escolarização, mas também do contexto familiar e social do qual participa. Já a organização das experiencias convertidas em sentido, por Pietra se evidenciam da seguinte forma:

> **Pietra: "***Escrever é bom para brincar com a mão. Para juntar palavrinhas.* [...] *Aí tem aquelas palavras grandes. E aí dá para fazer um texto".*

Essa descrição nos remete ao postulado por Vygotsky (2007) e Luria (2006) sobre os gestos que antecedem a aquisição da escrita. Pietra cita o movimento das mãos, correlaciona-o com a brincadeira dos movimentos que paulatinamente chega à junção de "palavrinhas" e, por fim, aos textos.

> **Silvio: "***Eu escrevo no meu* ***quarto****, na* ***sala,*** *na minha sala,* ***na prova****, é* [...] Eu *faço continha, de vez em quando, é... caça palavras. Ah escrevo é, o nome dos meus amigos, das minhas amigas, da professora que eu conheço, que já me deu aula, um do lado do outro assim, bem certinho!"*

As falas dos sujeitos, como exemplificado na transcrição de Silvio, denotam que são conhecedores de que a escrita se usa para além do âmbito escolar. Advertimos que as lembranças oscilam entre a aquisição da língua enquanto codificação e decodificação, a partir de uma dimensão individual, mas observamos um movimento

em que a alfabetização também foi trabalhada, em algum momento durante a vida escolar, com vistas ao letramento.

Carlos: "*Continha, é pra mim ler.*"
"Tem linguagem, matemática, tudo isso!"

As respostas emitidas por Carlos durante a entrevista foram sempre direcionadas aos mesmos aspectos, ou seja, que a escola ensina a ler e escrever, fazer continhas e pintar, fatos esses que nos levam a crer que foram os mais significativos no contexto escolar vivenciado. Carlos nomeia os "eixos disciplinares" que a escola ensina, ou deveria ensinar, e não apenas ler e escrever, mas não explica os conhecimentos que os compõem. O sujeito não faz correlação direta da leitura e escrita com o contexto social.

Os sujeitos relataram também onde e em que momentos podem fazer uso da escrita. Os locais de uso da leitura e escrita são reafirmados novamente e em consonância com os relatos anteriores, denotando ora um uso social, ora um uso restrito ao ambiente escolar, ou seja, movimentos e contradições. As informações dadas pelos sujeitos vão se reiterando e representam o que há de mais importante para eles. A cada relato complementam os sentidos e significados da apropriação da leitura e escrita, como expresso nos trechos a seguir.

Edgar: **"***No dia a dia eu preciso* ***na ruas****.* [...] *Eu faço* ***banco****, quando as pessoas pedem eu faço."* **"[…]** *Eu leio o número da conta, o número da agência, tudo certinho quando eu vou no banco".*

Tamires: "[...] *a escrita serve pra essas coisa né, esses momentos. De ir para o trabalho, porque* ***eu pego ônibus*** *né, você sabe disso, de ligar pra alguém!"*

Pietra: *"Eu escrevo para meu pai. [...] Escrever é para pensa! [...] e usar sentimentos e fazer um livro de poesias. Dá para fazer um livro escrito. Sobre a natureza, o ambiente, a vida dos animais. Porque é importante".*

Uma interpretação possível para o relato de Edgar é que, além de ter se apropriado da linguagem escrita, seu dia a dia é cerceado por atividades que envolvem a leitura e escrita. Isso fica evidenciado quando afirma que as usa na rua ou quando vai ao banco.

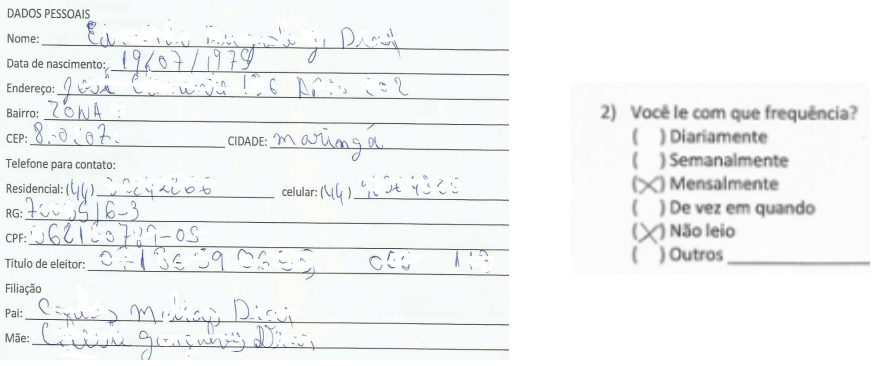
Tamires correlaciona a leitura e escrita para que possa se deslocar de um lugar para outro por meio de transporte coletivo o qual exige, mesmo que minimamente, conhecimento e reconhecimento de símbolos.

Pietra relata que escreve para seu pai e ratifica as informações dadas anteriormente de que escrever corresponde à possibilidade de registrar no papel seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos, seus conhecimentos, suas memórias, inclusive com a elaboração de livros.

Silvio: **"***E a gente tem que saber por que é bom aprender escrever, e dar aula pros amigos, né, prá* [...]*, pro resto da turma também né, assim".*

Silvio discorre que escrever serve para ensinar/auxiliar alguém. Aquele que sabe "um pouco mais" pode ensinar aos que sabem "um pouco menos". Isso sugere que possivelmente Silvio tenha participado de atividades em grupo e que auxiliava os colegas. Por um lado, essa fala nos remete à concepção de Vygotsky sobre o processo de aprendizagem, em que devemos considerar tanto o nível real quanto o nível potencial dos educandos, e que aqueles que sabem mais devem interagir e auxiliar aqueles que sabem um pouco menos, mediados de forma intencional.

Deslocando nosso olhar para o registro escrito efetivado pelos sujeitos, é possível percebermos que os relatos orais são condizentes com as respostas emitidas no protocolo de avaliação de leitura e escrita.


DADOS PESSOAIS
Nome:
Data de nascimento: 19/07/1979
Endereço:
Bairro: ZONA
CEP: CIDADE: maringá
Telefone para contato:
Residencial: (44) celular: (44)
RG:
CPF:
Título de eleitor:
Filiação
Pai:
Mãe:

2) Você le com que frequência?
( ) Diariamente
( ) Semanalmente
(X) Mensalmente
( ) De vez em quando
(X) Não leio
( ) Outros

Figura 5. Exemplo de respostas emitidas no protocolo de avaliação em leitura e escrita
Fonte: Reprodução digital pela autora.

Com exceção de Carlos todos os sujeitos preencheram os dados pessoais e acessaram documentos pessoais como RG, CPF, título de eleitor, quando não recordavam a informação. Assim, usaram seus conhecimentos prévios de mundo e sua capacidade de leitura para encontrar nos documentos informações relevantes[4]. Todos demonstraram reconhecer que se tratava de um formulário e que este deveria ser preenchido com seus dados pessoais.

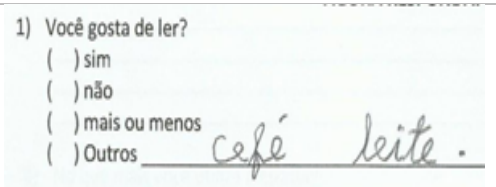
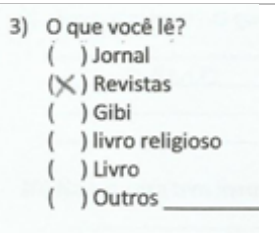
No que diz respeito às questões fechadas, verificamos que todos os sujeitos demonstraram clareza do conhecimento a ser aplicado, ou seja, preencher os espaços

4 O preenchimento dos dados pelos sujeitos foi alterado para manter o sigilo sobre a identidade dos sujeitos.

entre parênteses com “x”. Silvio, Edgar e Pietra responderam às questões sem dificuldades. Responderam coerentemente às questões sobre o uso da leitura e escrita, informando seu uso, que tipo de leitura realizavam, entre outros aspectos. Suas respostas indicam que eles liam os textos escritos e os compreendiam adequadamente, demonstrando domínio de aspectos próprios da alfabetização e letramento.

Carlos, por sua vez, realizou a leitura das questões em voz alta por meio de deduções e aproximações com o conhecimento adquirido sobre o sistema alfabético, como ilustrado a seguir.

Quadro 8. Leitura e respostas de questões fechadas realizadas por Carlos

 *“Vô me do leite! Não! De novo!”* *“Vovô me gosta de leite. Leite!”.* [Olha pra mim e diz:] *“Leite eu gosta café.”* [Lê o que escreveu] “Aqui ó, *café, leite.”*	 *“Que, o que, o que volete”?* *“Outro xis. Aqui ó!”*

Fonte: Elaborado pela autora, com reprodução digital.

Ao ver a sílaba “vo”, associa-a com a palavra vovô e a partir dessa associação busca um sentido. Diante da sílaba “le”, em ler, evoca “leite” e propõe uma leitura que constitui algum sentido para ele: “Vovô me gosta de leite” – destaca-se que “gosta de” foi lido adequadamente por ele. Ele busca por sentidos a partir dos elementos da escrita, indicando seu processo leitor. Constatamos que Carlos reconhece letras, faz algumas associações fonêmicas, faz associações silábicas, as quais indicam o processo de alfabetização pelo qual passou durante anos. Carlos faz deduções sobre a escrita, ao visualizar uma sílaba conhecida, “ca", correlacionando-a à palavra café e ao seu gosto pela bebida. Portanto, depois de algumas tentativas de leitura ele deduz que está escrito “O que você gosta?”, entende que se trata de algo de comer, e responde que gosta de café com leite.

Tamires demonstrou que sabia que o local em que constavam parênteses precisava ser preenchido com um “X”. A quantidade de “X” assinalados era alternada, ora assinalava um, ora assinalava dois. Pareceu guiar sua leitura mais pelos aspectos visuais do texto (organização do texto no papel, disposição e *layout* da página) do que propriamente pela decodificação das palavras, indicando uma compreensão maior de aspectos extralinguísticos.

Na terceira parte do protocolo de avaliação em leitura e escrita (perguntas abertas), todos os sujeitos tinham clareza de que o conhecimento a ser aplicado era distinto do utilizado nas questões anteriores, em que necessitava colocar apenas um "x". Reconheceram que nas questões em que havia linhas pedia-se uma escrita**,** as quais se apresentaram distintas de um sujeito para outro.

Carlos copiou o enunciado, fez uso de dois tipos de letra, cursiva e caixa alta, denotando que vivenciou esse processo de transposição de um tipo de letra para outra, com compreensão.

Silvio demonstrou uma preocupação em escrever corretamente, pois durante o preenchimento do protocolo perguntava para a pesquisadora se a palavra se escrevia com "s" ou com "z". Essa preocupação denota que Silvio conhece aspectos da ortografia da língua, a necessidade da escolha de certas letras em certos contextos, para uma escrita adequada.

Tamires tentou copiar partes dos enunciados. Ao deparar-se com questões que vinham seguidas de linhas, reconheceu que aquelas pediam escrita, então escrevia. Essa postura evidencia que sabe coisas sobre ler e escrever, não o que se espera, mas há um saber. Sua grafia se assemelha a um desenho da letra impressa no enunciado. buscou pistas que pudessem ajudá-la, recorreu à memória sobre o portador de texto à sua frente, tentou utilizar e transpor os tipos de letras (impressa, cursiva, caixa alta) provavelmente trabalhados durante sua vida escolar.

Edgar demonstrou ter capacidades de leitor e escritor, mas não parece seguro no sentido de ter autonomia plena para responder às questões. Ao invés de responder à questão, ele a exemplifica, ou seja, escrevia uma mensagem para pessoas com as quais mantém contato por cartas ou bilhetes. Pietra, por sua vez, leu e respondeu adequadamente às questões, as respostas foram breves, mas coerentes.

No último item do protocolo (elaboração de uma carta) foi possível verificar o uso da escrita e sua transposição para um gênero textual de uso social. Considerando que o conteúdo de uma carta é muito particular, que pode estar relacionado a sentimentos de alegria, de tristeza, ser portador de várias notícias e que, para ser considerada uma carta, precisa contemplar uma estrutura composicional padrão (cabeçalho, saudação ou vocativo, texto/mensagem, despedida e assinatura), foi possível verificar se esse gênero textual foi apropriado ou não pelos sujeitos.

Carlos escreveu o nome no papel e depois começou a registrar e a soletrar em voz alta o nome da pessoa para quem a carta se destinaria. Usou o desenho como forma de registro, demonstrando que os limites entre desenho e letras são claros para ele. Aqui cabe ressaltar que, assim como preconizado por Vygotsky (2007), o desenho tem por base a linguagem verbal. O conteúdo da carta, efetivado por meio de desenho com base no que o sujeito conhece do animal, é plausível de interpretação e configura-se como

um estágio preliminar da linguagem escrita que ainda não foi totalmente apropriada por Carlos.

O texto elaborado por Silvio é claro e conciso, sem erros ortográficos, mas sem sinais de pontuação. O texto produzido apresenta alguns elementos da estrutura composicional da carta, tais como vocativo e mensagem, mas não apresenta os demais.

Tamires já havia revelado, anteriormente, interesse em escrever para um apresentador de televisão, indicando que o gênero não era totalmente desconhecido para ela. De posse do papel e lápis, Tamires olhou para os lados, como se quisesse ter certeza de que ninguém a olhava, e sutilmente puxou um cartãozinho do Smilinguido[5] de dentro de sua agenda e começou a copiar o conteúdo do mesmo. Essa postura demonstrou que Tamires tinha conhecimento de que aquele tipo de cartão continha pequenas frases as quais são chamadas de versos, portanto, algo que poderia ser dito (escrito) a alguém, ou seja, sabia que o cartão tem algo que comunica, adequado para ser endereçado para um amigo, por exemplo. Ela sabia que precisava escrever algo, logo, recorreu a um modelo pronto o qual esperava que desse conta de alcançar o objetivo da escrita solicitada.

Edgar copiou o conteúdo da carta de um papel que havia retirado da carteira e ao ser indagado do porque da cópia respondeu que não queria errar. A insegurança para escrever pôde favorecer que ele escolhesse escrever aquilo que ele sabia e evitar escrever coisas de que não tinha certeza, tais como grafia ou palavras, por exemplo. O medo de errar, de decepcionar parece nortear sua ação, recorrendo a um modelo. Isso certamente impediu-o de exercitar a escrita, colocar no papel seus pensamentos e ir organizando-os à medida que experienciava essas situações.

Já Pietra demonstrou ter se apropriado de alguns conceitos específicos para compor uma poesia, tais como estrutura dos versos, possibilidades de rimas e coerência no encadeamento das ideias. O texto elaborado, apesar da presença de alguns erros ortográficos, foi muito satisfatório. Por outro lado, não evidenciamos a quem se destina nem quem escreve a carta. Apresentou nessa produção domínio de vários aspectos da escrita: palavras, estrutura de frases, tipos de grafia, noção de lateralidade, noção espacial, clareza, coerência de pensamento, consistência e comunicabilidade.

De forma geral, todas as questões suscitadas nas falas dos sujeitos e registradas no protocolo nos remetem às bases do fenômeno alfabetização e letramento, colocando a descoberto algumas contradições que determinam as dificuldades encontradas para que a apropriação da língua escrita e, por conseguinte, seu uso social por adultos com deficiência intelectual se efetivem.

---

5 Cartum evangélico, cujo personagem é uma formiga com características humanas. Criado por Marcia d'Haese, tem como proposta transmitir mensagens cristãs, baseadas na Bíblia.

Considerações Finais

Nos aspectos gerais, os dados revelaram que os sentidos e significados atribuídos à leitura e escrita, pelos sujeitos da pesquisa, se correlacionam mais com o conceito de alfabetização, em que prevaleceu o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita sem correlação com o contexto social, do que com o conceito de letramento.

A nosso ver, a maioria das pessoas com DI passa por experiências acidentadas (fragmentadas) de escolarização, ou seja, permanecem anos na escola e as práticas de alfabetismo não se relacionam com a realidade por eles vivida. Alguns até se apropriam da língua escrita e fazem uso social desta, mas raramente fazem uso da escrita com outros fins como aprender, buscar informações ou planejar e controlar procedimentos complexos, tal como fazem as pessoas com níveis de escolarização mais avançados.

Sobre esse aspecto, temos que a comunicação oral é construída nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, mas a comunicação escrita convencional é construída em espaços específicos, como a escola, que tem como principal finalidade ensinar os sujeitos a ler, escrever, interpretar e calcular. Faz-se necessária então uma articulação entre os dois tipos de comunicação: oral e escrita e em relação aos tipos de conhecimentos espontâneos e científicos.

Colocar a língua na lousa, como afirmado por Street (2014), serve como uma técnica que permite aos educandos ver e objetificar o processo de aprendizagem, mas por outro lado, ao negligenciarmos a oralidade, terminamos por dar ênfase a um letramento pedagogizado e o conhecimento científico não é adequadamente apropriado.

As práticas pedagógicas devem priorizar interações que auxiliam na articulação entre os conceitos espontâneos (resultantes da experiência direta sobre o objeto de forma não mediada) e conceitos científicos (resultantes de mediação social – pessoas, jornais, escola etc.). Faz- se necessário, assim, refletir sobre as práticas de letramento tanto na perspectiva do modelo autônomo quanto do modelo ideológico.

Os dados revelaram que os sujeitos conhecem materiais escritos, os quais perpassam por diferentes instrumentos técnicos semióticos – cadernos, livros, jornais, celulares, computadores –, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Constatou-se que alguns avançaram nos aspectos referentes à língua escrita e outros não e que os sentidos e significados atribuídos à leitura e à escrita reverberam o modo como ocorre a alfabetização, em que o significado estabilizado resultante de práticas pedagógicas de leitura e escrita geralmente não têm ligação com o contexto social. Esses dados se correlacionam com a forma como as instituições vêm disponibilizando esses conhecimentos, destacando-se o distanciamento entre a leitura e a escrita trabalhadas dentro da escola e as vivenciadas em outras instâncias. Observa-se ainda

que a limitação do uso da linguagem e da escrita também está associada à existência ou à ausência de oportunidades de evocação dos próprios conhecimentos e às condições materiais e culturais em que os discursos são produzidos.

Assim, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem se constitui dentro de interações que ocorrem nos diversos contextos sociais e não somente na escola, temos que considerar o movimento presente no processo de desenvolvimento do ser humano, o que ele vivencia, experiência com maior ou menor frequência em outras instituições além da escola. Essa compreensão da língua falada e escrita e sobre a relação dialética entre a vivência social e o aprendizado sistematizado impacta sobre eles e denotará a forma como a concebem e a significam.

É mister considerar que, no caso de pessoas com DI, diante de um entorno sociocultural em que mediadores sejam escassos ou inexistentes, com poucas oportunidades de interação social efetivamente ofertadas, é a escola, por meio da instrução formal, que potencializará a formação desses signos linguísticos, indispensáveis para a formação dos conceitos científicos.

Referências

Aguiar, W. M. J., Ozella, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Cagliari, L. C. Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu. São Paulo: Scipione, 2009.

Carvalho, M. Alfabetizar e letrar – um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Leontiev, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

Luria, A. R. et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; Leontiev, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

Mortatti, M. R. L. Educação e Letramento. São Paulo: Unesp, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura (UNESCO). O desafio da alfabetização global. Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Soares, M. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

Street, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Vigotski, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Trad. José Cipolla Neto et al. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vygotski, L. S. Obras escogidas. Tomo V – Fundamentos de defectología. Madrid. Visor Dis., S. A., 1997.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE CARA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COSTA RICA

Lady Meléndez Rodríguez[1]

Resumen

La educación inclusiva ha trastocado la historia de la Educación Especial en el mundo, sobre todo en su versión tradicional, que define a la Educación Especial como el conjunto de servicios y recursos de apoyo educativo para las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales de diversa naturaleza. Dichos cambios, de fondo, están urgidos de una reflexión profunda y amplia por todos los sectores relacionados con esta disciplina, por lo que amerita repensar desde sus principios epistemológicos y éticos hasta la macroestructura y disposición de servicios que existen en cada país para sostener la atención educativa que se brinda a los estudiantes con necesidades educativas especiales y a sus familias. Reflexión que debe superar a la ejercida en otros momentos para atender a las demandas planteadas por movimientos paradigmáticos, como el de integración educativa, en tanto los alcances de la educación inclusiva parecen sobrepasar los linderos que hasta ahora han contenido a la Educación Especial. En ese sentido, este trabajo se ha ocupado en recuperar los principales acontecimientos de la Educación Especial en Costa Rica hasta llegar a sus requerimientos actuales, con el fin de vislumbrar al menos qué se espera de esta y de su personal docente en un futuro cercano. Para lograrlo, se ha echado mano del análisis de documentos constitutivos e informativos de las distintas instancias relacionadas con el tema y los principales hallazgos tienen que ver con que el objeto de estudio y el objeto de trabajo de la Educación Especial se han descentrado, por lo que la dedicación actual parece un desatino, una oferta no pertinente; que se aleja en mucho del deber ser de cara a las necesidades vigentes así como del deber de cumplir con lo que dispone la Ley 8661 de ratificación y cumplimiento de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Se espera que, de alguna manera, estos hallazgos y conclusiones marquen la ruta en la toma de decisiones para corregir el rumbo de la Educación Especial del país y, por qué no, de otras latitudes.

[1] Catedrática de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y de la Universidad de Costa Rica. Coordinadora de la Carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal a Distancia y profesora investigadora del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. lmelendez@uned.ac.cr

La Educación Especial y su episteme

Cuando se intenta entender a la Educación Especial como un campo de estudio, desde el que, por consecuencia, sea posible derivar sabedores del tema o epígonos disciplinares, en tanto expertos en una *episteme* u objeto de conocimiento preciso y particular, nos encontramos con los primeros problemas epistemológicos.

Al respecto, rara vez localizamos una definición de la Educación Especial que inicie diciendo que se trata de la rama del conocimiento que se dedica a…, como sería de esperar en caso de cualquier disciplina. De la misma forma, al menos en la actualidad, no es fácil hacerse con su objeto de conocimiento. No existe ese algo para la Educación Especial que sea, por ejemplo, lo que la materia es a la Física, el ser vivo a la Biología o la cultura a la Antropología. Situación que dificulta entonces determinar a qué debe dedicarse la Educación Especial, qué la define como disciplina y, por lo tanto, en qué deben ocuparse sus profesionales y qué deben contener los planes de formación de los futuros educadores y educadoras especiales.

En cualquier parte del mundo la Educación Especial suele definirse a partir de lo distinto a la Educación Regular, la educación que se inventó para aquellos que –por diversas razones- era necesario separar de la educación ordinaria. Así, palabras más palabras menos, es usual identificar a la Educación Especial tal cual se hace en Costa Rica, como el "…conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieren temporal o permanentemente" (MEP, 2005, s.p.); con lo que pareciera estar haciéndose referencia más a una práctica o a una tecnología que a una disciplina.

Tal definición deja inferir que el educador especial no es entonces más que el experto en esos apoyos y servicios. Conclusión simple, con la que muchos no estarán de acuerdo. Ya que los profesionales en este campo nos vemos también llamados a llevar a cabo evaluaciones, diagnósticos e interacciones personales, educativas, familiares, comunitarias y laborales, además de actualizaciones permanentes, investigaciones en diversos temas y movimientos de afiliación por los derechos de las personas con discapacidad así como participaciones en equipos transdisciplinares; entre otras múltiples tareas que, en su conjunto, no son comunes de encontrar siquiera en profesiones cercanas, mientras permiten además trascender –significativamente- la idea de un raso conocedor de apoyos y servicios. Pero esto parece valer poco para quienes, a la luz de los últimos acontecimientos por la inclusión en Costa Rica y otros países, se preguntan más bien si la Educación Especial debe mutar o desaparecer. ¿Por qué?

En este momento es posible identificar tres posiciones con respecto a la Educación Especial en el mundo:

- Nada ha cambiado: Aun es posible encontrar países y localidades donde la atención educativa a personas con discapacidad sigue haciéndose desde una

visión segregada, mediante centros y servicios específicos identificados desde la deficiencia y el modelo clínico. En este caso la Educación Especial sigue siendo necesaria y tanto la organización de servicios como la formación de profesionales en el campo se ofrece desde ese mismo modelo, centrado en el déficit

- En discusión: Los países que rectificaron su dirección hacia la integración en los años 80 y, más recientemente, hacia una quisquillosa educación inclusiva que no acaba por consolidarse de manera estructural, discuten ampliamente sobre el papel de la Educación Especial. Suelen justificar los servicios específicos para las personas que requieren apoyos intensos y generalizados, así como las ayudas didácticas y tecnológicas que ofrecen los educadores especiales desde su rol de docentes de apoyo para el contexto de la educación regular. Tienen en común que la Educación Especial ha funcionado como guía principal hacia la inclusión educativa, no solo de las personas con discapacidad sino de aquellas que por razones personales y culturales han sido históricamente relegadas de su derecho a la educación. Este rol de liderazgo tiene a los países en discusión permanente en cuanto a si debe ser la Educación Especial la que continúe orientando los apoyos o si –desde una visión inclusiva- las tareas actuales del educador especial pueden y deban ser asumidas por educadores regulares. Entonces ¿en qué deben convertirse los servicios y educadores especiales? Y ¿qué tipo de formación y capacitación debe darse a docentes regulares para que asuman una atención educativa con equidad y calidad en sus centros y salones de clase? La discusión continúa mientras prevalece en los planes de formación docente una conceptualización cercana a la educación inclusiva y a la atención educativa a la diversidad para futuros educadores que siguen apellidándose de Educación Especial y que atenderán servicios educativos que se acercan más a la integración que a la inclusión educativa
- No a la Educación Especial: Las sociedades más antiguas, que cuentan los albores de la Educación Especial a inicios del Renacimiento, tienden a asociar a la Educación Especial con las formas más drásticas de segregación y así llegan a tildarla como la antítesis de la inclusión, al punto de considerar que depende de su desaparición que la educación inclusiva realmente prospere. Esta posición considera que la escuela ordinaria es el mejor lugar para que todos aprendan juntos, para lo que aluden a una educación estratégicamente colaborativa, que desde el Diseño Universal para el Aprendizaje se ofrezca una enseñanza que resulte efectiva y equitativa para todos quienes aprenden; por lo que tanto la formación como la práctica docente, además de la gestión

> y la organización escolar en todos los niveles, deben viajar en la misma dirección. Así dicho, la educación inclusiva constituye un entorno en el que ni los servicios específicos ni los educadores especiales parecen tener cabida alguna. (Echeita y Navarro, 2014; Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014; Echeita, 2013 y Simón y Echeita, 2013).

A juzgar por las posiciones mencionadas, no contamos hoy día con una Educación Especial única sino que ésta se ha vuelto relativa al nivel de desarrollo que la educación inclusiva vaya alcanzando en cada contexto. Pero también es urgente mencionar los principales riesgos que esta transición está trayendo en algunas sociedades donde las decisiones no se están tomando armónicamente. La primera y más peligrosa tiene que ver con que las personas que por su condición requieren apoyos extensos y generalizados, para quienes el DUA, el aprendizaje colaborativo ni las competencias del docente regular son aun suficientes para colocarlas en condiciones de equidad en los ambientes educativos, sienten estar fracasando lo mismo que sus maestros y no les quedan espacios alternativos ni apoyos más específicos que les den la oportunidad de un proceso inclusivo más paulatino y dosificado, razonablemente ajustado a las características de cada situación. Con lo que, irónicamente, pareciera ser la educación inclusiva la que deja a estas personas sin posibilidad de aprender adecuadamente.

El segundo riesgo lo padece una masa importante de educadores especiales en ejercicio y los que vienen formándose desde esta especialidad, quienes no encuentran ya un lugar en el registro de las profesiones, como es el caso de Colombia (Vélez, 2016), viendo así restringidas sus oportunidades de contratación y trastocadas sus condiciones laborales, gremiales y, por supuesto, personales. Al respecto cabe preguntarse si con la educación inclusiva desapareció el objeto de la profesión de la Educación Especial, se transformó o si simplemente fue asumido por otra profesión. Donde el problema más serio sería que dicho objeto siga existiendo pero sin que alguien lo asuma con la eficiencia y el cuidado que merece.

Costa Rica, quizá en un intento por eludir ambos riesgos, como país se coloca en la segunda posición: en discusión. Y hace un esfuerzo por reunir a los distintos sectores relacionados con la Educación Especial para tratar de dilucidar hacia donde deben ir en adelante, las políticas, programas y acciones en este campo. Un ejemplo de este esfuerzo lo constituyó la I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica, que se llevó a cabo en abril del presente año y convocó a expertos internacionales y nacionales, autoridades de la educación, usuarios de servicios de Educación Especial, universidades, educadores, familias y representantes gremiales alrededor de este tema en común. Más que respuestas, al menos por ahora, la

Jornada permitió enfilar preguntas esenciales, a las que habrá que ir dando solución clara y precisa en los próximos meses.

Pero, para saber hacia dónde vamos, es necesario deconstruir primero de dónde venimos; es necesario conocer en detalle de qué manera se configuró nuestra Educación Especial, para develar así qué debemos recapitular, reformular, transformar o dejar. Enseguida se ofrece una síntesis de la trayectoria que fue posible armar en este proceso.

Trayectoria de la Educación Especial costarricense

Costa Rica nace como república independiente en el año 1821 y su organización institucional se desarrolla a partir de la segunda mitad del S. XIX y primera del XX. Por lo que no es posible identificar registros de atención a las personas con alguna discapacidad sino después de 1890, en que se funda el Hospital de Insanos, donde una cantidad considerable de pacientes se encontraba allí por tener alguna condición de discapacidad mas no por presentar algún padecimiento psiquiátrico, que era la razón primera por la que se creó el sanatorio.

En 1939, gracias al Dr. Fernando Centeno Güell, quien venía de estudiar Pedagogía Terapéutica en España y Francia, nace la primera escuela de Educación Especial del país, dedicada a la atención a sordos, ambliopes y débiles mentales, que se ubicó en San José, nuestra capital. En adelante, gracias también a la iniciativa de don Fernando, surgieron escuelas especiales en las distintas comunidades así como en otros países de la región centroamericana; que eran atendidas por educadoras normalistas que el mismo profesor se encargaba de preparar. Así mismo, desde su origen, se declaró a la Educación Especial como gratuita, obligatoria y costeada por el Estado, lo que constituyó una excepción para la región latinoamericana.

Actualmente funcionan 23 centros de Educación Especial en el territorio nacional. En 1974 se fundan las primeras aulas integradas, denominadas entonces aulas diferenciadas, que se trataba de salones de Educación Especial ubicados en escuelas regulares de primaria, con la intención de satisfacer la demanda de servicios especializados que los centros específicos no llegaban a cubrir. En algún momento se llegó a contabilizar hasta 600 aulas de este tipo que, en la última década, en atención a las demandas de la educación inclusiva, han empezado a declinar y hoy día hay alrededor de 220, ubicadas principalmente en localidades donde no ha sido posible consolidar todavía servicios de apoyo de otra naturaleza.

Ya en 1978 se localizan los primeros servicios integrados para estudiantes ciegos y con baja visión y la década de los 80 trajo consigo una expansión incomparable de servicios de integración, fijos o itinerantes, para estudiantes con distintas manifestaciones de necesidades educativas especiales, así como de profesionales de

servicios complementarios para favorecer su desarrollo, como era el caso de terapeutas del lenguaje, fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales entre otros. Estos servicios educativos eran atendidos por profesionales en el campo, en tanto la carrera de Educación Especial se ofrecía ya desde 1974 en nuestras aulas universitarias.

Con base en la Declaración de Salamanca (1994) de atención a las necesidades educativas especiales y la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica (1996), el Estado provee los servicios de apoyo para la atención educativa a las distintas formas de adecuación curricular para aquellos estudiantes que las requieren. De acuerdo con el Departamento de Análisis Estadísticos del MEP (2013), cerca de 200 000 personas con necesidades educativas especiales, producto o no de alguna discapacidad, reciben atención educativa en servicios de Educación Especial, ya sea en centros específicos o en servicios de apoyo dentro de la educación regular. Además de que las adecuaciones curriculares aplicadas en todos los niveles del sistema educativo nacional cobijan a 145.2/1000 estudiantes.

Más recientemente, la Educación Especial costarricense, en su afán de hacer efectivo el contenido de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 8661) y demás disposiciones por la educación inclusiva, se encuentra evaluando su quehacer en este campo y diseñando las transformaciones cognitivas, actitudinales y estructurales que será necesario hacer para lograrlo, aun cuando esto parece implicar una nueva entidad educativa en todas sus dimensiones.

Como es posible deducir de esta trayectoria, los logros por la educación inclusiva en nuestro país han sido liderados y sostenidos por la Educación Especial, sus recursos y estructura. Al punto que, docentes y materiales de apoyo, formación, asesoramiento y capacitación, propuestas estratégicas, proyección hacia la educación ordinaria, investigación y otras acciones relacionadas todas con la educación inclusiva en el país se encuentran estrechamente vinculadas a la Educación Especial. Por lo que, al menos en este momento, no hay manera de eliminar a la Educación Especial sin poner en serio riesgo también el andamiaje construido para sostener a la educación inclusiva.

En ese sentido y aunque es aun una conclusión temprana, pareciera que la mejor decisión para Costa Rica no sería desaparecer a la Educación Especial sino transformarla paulatinamente, iniciando por aquellos resabios del modelo rehabilitador que permanecen en sus servicios y construyendo una hoja de ruta más efectiva para hacer valer una disciplina, una estructura educativa y unos planes de formación docente que se decantan sin reparos por la educación inclusiva. Además de continuar trabajando para que la educación ordinaria ejercite sus responsabilidades en esta dirección.

Estado de situación de la educación inclusiva en Costa Rica

Estamos convencidos de que "…la educación inclusiva no se decreta sino que se vive y se convive a partir de valores, actitudes y decisiones personales, lo que no es posible movilizar a base de imposiciones sino más bien de convicciones" (Meléndez y Hernández, 2016, en prensa*)*; por lo que es una tarea tan lenta y compleja como humana y efectiva.

Es un hecho que Costa Rica está obligada moral y políticamente a desarrollar una educación inclusiva que le permita colocar a todos sus ciudadanos, con equidad, en el mundo de las oportunidades de desarrollo humano, principalmente a quienes han estado históricamente excluidos de las posibilidades de educarse y que de seguro se encuentran entre los sectores más empobrecidos del país.

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 8661), la Declaración de Mascate (2013), la Política Educativa Centroamericana 2013-2021 (2013), la Declaración de Incheon (2015) y La Declaración de Lima (2016) son solo algunos de los discursos más relevantes en los que nuestro país se ha comprometido con su rúbrica para cumplir con las demandas de inclusión educativa y social que allí se disponen. Mas el camino es largo y la mayor parte está por hacer.

En ese sentido, y solo desde el ejercicio del derecho a la educación de personas con alguna discapacidad o necesidades educativas especiales, que es donde más acciones se han podido llevar a cabo, identificamos aun discrepancias críticas para su ejecución. En el cuadro que aparece a continuación se evidencian algunas de las demandas de la Declaración de Lima y nuestro nivel de cumplimiento según los informes IV y V del Estado de la Educación (2013 y 2015), que reúnen investigaciones sobre la atención educativa dirigida a las personas con necesidades educativas especiales en servicios regulares y específicos.

Cuadro 1. Discrepancia entre las demandas de la Declaración de Lima y los servicios específicos de Educación Especial en Costa Rica

DECLARACIÓN DE LIMA (2016)	IV Y V INFORMES DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN (2013, 2015)
Acceso para todos con calidad equidad, pertinencia, relevancia y sostenibilidad; desde la atención temprana hasta la educación terciaria.	11 000 personas con discapacidad podrían estar fuera de los servicios educativos.
Aprendizaje a lo largo de la vida.	Directores y educadores acusan capacitación infrecuente, irrelevante y sin pertinencia.
Desarrollo profesional continuo.	
Participación de las familias.	87% de docentes relaciona éxito educativo con apoyo familiar, pero solo 32% dice involucrar a las familias.

Habilidades para un trabajo decente y una vida digna.	Servicios específicos ni integrados han asegurado la inclusión sociolaboral.
Ambientes educativos seguros, saludables e inclusivos.	La mayoría de centros presenta serios problemas de infraestructura y equipamiento.

Tomado de: Informe I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica.

Actualmente en Costa Rica se identifican varias posiciones con respecto a la educación inclusiva. En el terreno práctico esta sigue asociándose a la Educación Especial y se habla bien de ella pero pocos se atreven a practicarla porque la consideran terreno desconocido y, por lo tanto, inseguro. Las familias de personas con necesidades educativas especiales suelen defender la educación inclusiva a ultranza y, entre las autoridades ministeriales es un discurso político que ha generado algunas acciones como propuestas de educación intercultural, subsidios para estudiantes en condición de pobreza, programas contra la deserción en secundaria, pero sigue sin existir una política pública que comprenda a la educación inclusiva en todas sus dimensiones y que, como tal, se lleve al terreno vivencial como estructura y cultura de un sistema educativo.

Como explica Meléndez, en el caso de la educación inclusiva en el contexto de la atención a las necesidades educativas especiales, en Costa Rica

> "…se cuenta al menos con algunas buenas prácticas al respecto, que sirven de modelo para quienes deseen emular sus excelentes resultados. Desde el 2008, la Universidad Estatal a Distancia lideró un proyecto que permitió establecer tres centros inclusivos en las escuelas josefinas Monterrey-Vargas Araya, José Figueres Ferrer y Granadilla Norte, las que gracias a su buena disposición y guía de los equipos coordinadores en cada institución, hicieron grandes avances en esa dirección. Por otra parte, la Dirección Regional de Educación de Heredia, con apoyo de la Universidad Nacional y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro), da evidencia de experiencias inclusivas significativas, mientras que la Comisión Nacional de Apoyo a la Educación Inclusiva del MEP también registra algunas buenas prácticas hacia la educación inclusiva en otras partes del país". (2016, en prensa).

Tanto la relevancia de las buenas prácticas desarrolladas por la UNED como el esfuerzo de las tres escuelas de la capital por convertirse en centros cada vez más inclusivos han quedado inscritos en una publicación titulada Construyamos centros educativos inclusivos, gracias al aporte de la Coordinación Centroamericana Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración en Centro America (CECC/SICA) y la determinación del Programa de Educación Especial de la UNED (Meléndez, L. [Coord.], 2012). Dicho trabajo cuenta además experiencias similares que se llevan a cabo en Murcia, España y Ciudad de Guatemala.

Hacia dónde vamos

Como es posible inferir de lo analizado hasta ahora, la Educación Especial en Costa Rica nació en un momento de urgente necesidad y se ha dedicado desde entonces a crear oportunidades educativas para las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales desde diferentes paradigmas. Además, dichas oportunidades se han generado y desarrollado en el contexto mismo del sistema educativo nacional, con sus posibilidades y amparadas tanto en leyes como en normas han facilitado su evolución oportuna y una dotación de recursos envidiable si se compara con el resto de países de la región.

De tal suerte que la Educación Especial costarricense cuenta con gran cantidad y variedad de servicios de apoyo a lo largo de todo el territorio nacional, que son atendidos por profesionales debidamente titulados y que se sostienen en una estructura sólida dentro del poder ejecutivo del Estado. Asimismo, la nación cuenta con distintas ofertas de formación profesional, a cargo de la educación superior costarricense, tanto pública como privada, y con un sistema de reclutamiento, calificación y selección que intenta asegurar procesos de contratación justa tanto para oferentes como para quienes demandan de sus servicios; tal cual sucede con cualquier otra profesión debidamente inscrita y certificada en el país.

En otras palabras, la Educación Especial se encuentra institucionalizada en el marco político y de derechos educativos y laborales de la república, pero también arraigada y legitimada en la cultura costarricense. Por lo tanto, pensar siquiera en su transición hacia una forma absoluta de educación inclusiva resulta tremendamente complejo y, de seguro, difícil de conseguir; sobre todo cuando está claro que el panorama de la educación inclusiva trasciende al terreno de las necesidades educativas especiales, en tanto pretende una educación para todos/as con equidad, calidad y sostenibilidad. Pero, por más vuelta que le damos, no acabamos por otear cuál sería el objeto de trabajo del educador especial en esta totalidad ni si todas las personas con necesidades educativas especiales lograrán conseguir una verdadera inclusión educativa y sociolaboral prescindiendo de los apoyos que la Educación Especial puede brindarles.

Lo que más claro tenemos por ahora son los fines de la educación inclusiva, que todos debemos ir hacia ella y que la Educación Especial en Costa Rica ha liderado y orientado las acciones incipientes que van en esa dirección, por lo que, al menos en nuestro país, está lejos de representar la antítesis de la educación inclusiva. En ese sentido, sea lo que sea que suceda a la Educación Especial de cara a la educación inclusiva en nuestro país, las formas de apoyo construidas hasta ahora, y que han facilitado el éxito educativo y social a muchas personas con discapacidad y con

necesidades educativas especiales, merecen quedarse y alguien debe hacerse responsable de su permanencia y mejoramiento. Y lo que es más importante, cualquiera que sea el motor y salvaguarda de la educación inclusiva, debe empezar por asegurar el acceso a todas aquellas personas que por razones personales y culturales hayan quedado fuera de las posibilidades de educarse.

Al respecto podríamos iniciar una hoja de ruta hacia la consolidación de la educación inclusiva retomando las principales conclusiones obtenidas de la I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica, acción que está obligada a dar inicio poniendo de acuerdo a todos los sectores relacionados con el tema y que, de seguido, cada instancia asuma la responsabilidad que dicha ruta le señale.

Al respecto, las conclusiones más relevantes, generadas de los participantes de la Jornada así como de los observadores expertos internacionales Dra. Libia Vélez Latorre, de Colombia y el Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia, de España, son las siguientes:

- El país debe establecer la educación inclusiva como estructura y como cultura del sistema educativo costarricense en todas sus dimensiones
- Costa Rica debe ser garante de una educación inclusiva para los niños nacidos en condición de riesgo biológico y social, así como para las personas que requieren apoyos extensos y generalizados -principalmente jóvenes y adultos con discapacidad- que han representado hasta ahora a las poblaciones con más escasas oportunidades de desarrollo educativo y sociolaboral del país. Para lograrlo, posiblemente deba construir alternativas educacionales comunitarias, que alcancen a regiones montañosas, costeras y de difícil acceso, donde se localiza la mayor privación educativa para las poblaciones apuntadas
- Es necesario superar formas diagnósticas, nomenclaturas de servicios, programas de atención y cualquier otro aspecto relacionado con la atención educativa a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, que hacen alusión directa al modelo clínico rehabilitador y que provocan acciones y actitudes segregacionistas
- Es urgente redefinir a la Educación Especial y con esta al objeto de la profesión del educador especial, los planes de formación y capacitación docente, así como detalles de clasificación y contratación del puesto; de tal forma que revelen su proyección y su justo lugar en una Educación que no se separe en ordinaria y regular, que se ofrezca equitativa y efectiva para todos y todas los estudiantes, con aspiraciones hacia su máximo desarrollo
- La formación docente inicial, así como los planes de desarrollo profesional de todos los educadores, deben hacerse para una educación inclusiva y para la atención educativa a la diversidad. Por lo que el modelo pedagógico y

didáctico, sobre todo en lo que tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y requisitos de promoción, deben ser minuciosamente revisados y rescatados de su anclaje en el referente de la norma y la normalidad

- La educación inclusiva puede empezar en cualquier sitio y nivel de la educación, por lo que no hace falta esperar a que cambie la macroestructura o que esta se decrete para iniciarla. Al ser la educación inclusiva un asunto de convicción y acción esta puede iniciarse desde cualquier centro educativo que así lo haya decidido. Para guiarse en el proceso existe una cantidad considerable de instrumentos y guías –como por ejemplo el Index de Inclusión, de Ainscow y Booth (2000)- que permitiría que la educación inclusiva brote en muchos puntos simultáneamente, una serie de buenas prácticas, hasta llegar a convertirse en una unidad: una estructura y una cultura en todo el sistema educativo nacional.

Consideraciones finales

Como es posible concluir de lo que hemos analizado hasta aquí, la Educación Especial no es simplemente un conjunto de apoyos, se trata de un campo de estudio capaz de realimentarse a sí mismo mediante la reflexión, la investigación y la construcción de nueva teoría. De tal manera que permite que haya estudiosos que se dediquen a conocer este campo, en tanto disciplina, para convertirse en profesionales de la Educación Especial, o sea, para transformarse en educadores especiales.

Pero al lado de esa afirmación, es necesario reconocer que la Educación Especial ha sido vista históricamente desde distintos enfoques y que, en la actualidad, se mira desde la educación inclusiva, campo común desde el cual deben mirarse también todas las modalidades y niveles del sistema educativo costarricense. De tal suerte que es en este terreno compartido donde se tienden a diluir y mezclar los roles ejercidos hasta ahora por las especialidades de la Educación, siendo que el derecho a educarse con equidad, calidad y sostenibilidad se impone sobre cualquier particularidad que permitía antes deslindar más fácilmente el objeto de las profesiones docentes. Donde entonces tanto deber tiene el educador regular de suplir las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, como el educador especial de asegurar el acceso y el éxito educativo de todos los estudiantes, presenten estos o no necesidades educativas especiales.

Pareciera que, bajo el título de educación inclusiva, la Educación aspira a ser una sola, extensa, profunda y diversa para que alcance realmente a todos y que así todos encuentren un nivel digno de desarrollo humano. Pero entonces queda por definir el perfil del educador que estará en posibilidad de lograrlo, lo mismo que el diseño de planes de formación y de capacitación profesional capaces de desarrollar dicho perfil.

Así como también debe cambiarse el rostro de la gestión educativa y de la organización escolar para que la educación inclusiva sea posible, ya sea por una opción propia de cada centro educativo, por una política pública que así lo demande o por ambas.

Esta situación parece advertir a los formadores de formadores, que desde ya deben ofrecer carreras centradas en el derecho a educarse, sin exclusiones, y asumiendo la didáctica así como la gestión asertivas que dicha formación demanda, sea cual sea la rama docente o administrativa de la Educación que se estudia.

Mientras cada quien logra izar su vela en este mar, ya habrá tiempo de preguntarse si echamos en falta o no alguna especialidad, si hay alumnos que –fuera de toda segregación y exclusión- necesitan formas específicas de abordaje que reanimen nuevamente alguna forma de especialidad docente. Pero empecemos primero y sin duda por incluir a quienes están fuera y por sostener a quienes están dentro del sistema educativo costarricense y aseguremos que este sea realmente efectivo, pertinente y de calidad para promover entre los estudiantes su máximo nivel de desarrollo humano.

Referencias

Asamblea Legislativa de Costa Rica (2008). Ley 8661: Aprobación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. Costa Rica: La Gaceta N° 187.

Booth, T. y Ainscow. M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Comisión Coordinadora I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica (2016). [Borrador de Informe].

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa, de nuevo "voz y quebranto". Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11, 2, 99-118.

Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (8), 2, 25-48.

Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. EDETANIA 46, 141-161.

Meléndez, L. (Coord.) (2012). Construyamos centros educativos inclusivos. Costa Rica: CECC/SICA.

Meléndez, L. (Coord.) (2013). IV Informe del Estado de la Educación. http://www.estadonacion.or.cr/educacion2013/.

Meléndez, L. (Coord.) (2015). V Informe del Estado de la Educación. http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/.

Meléndez, L. y Hernández, E. (2016). La educación inclusiva en el escenario de la política pública costarricense. En R. Vargas y V. Alves (coords.) (2016). Educación inclusiva en Latinoamérica: políticas, investigaciones y experiencias. México-Brasil: CAPUB-INTERTEXTO-CAPES.

MEP (2005). La atención a las necesidades educativas especiales en Costa Rica: preguntas y respuestas sobre la atención de las necesidades educativas especiales. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública. (2013). Rangos de matrícula para los servicios de Educación Especial. Recuperado de http://cenarec.org/media/com_acymailin/upload/rangos_de_matrcula_para_el_2013_despacho-2.pdf.

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Cap.2: Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (coords.), Educación inclusiva: equidad y derecho a la diferencia. Transformando la educación: España: Wolters Kluwer (33-65).

UNESCO (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.

UNESCO (2015) Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. http://www.waam2015.org/sites/default/files/incheon_declaration_en.pdf.

UNESCO (2016). Declaración de Lima. Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244335S.pdf.

Vélez, L. (2016). El escenario latinoamericano de la Educación Especial y del (la) educador (a) especial. Comunicación presentada en la I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica, Costa Rica, 21 y 22 de abril de 2016.

PROJETO DE TURMA DE ACELERAÇÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Tânia Coelho de Souza[1]
Márcia da Silva Freitas[2]

Resumen

En una escuela de la Red Municipal de enseñanza de la ciudad de Rio de Janeiro (Brasil), una profesora del aula de aceleración, compuesta por alumnos con desfase edad-serie y más dos alumnos con deficiencia intelectual, planeó un proyecto educativo, donde pudiese incluir los alumnos con deficiencia intelectual en la propuesta curricular, desarrollada en el aula de clase. El proyecto de Aula de Aceleración está diseñado para complementar y acelerar los estudios de los alumnos. Ese proyecto tiene como objetivo promover el dialogo con los alumnos de que en transmitir los contenidos curriculares sistematizados que cuando no están contextualizados y no recurren a la subjetividad de los alumnos, terminan según Adorno siendo 'Naturaleza de cosa muerta'. La clase es compuesta, en su mayoría, por alumnos de comunidades carentes y marcadas por la violencia y conflictos sociales. Los estudios con base en la Teoría Critica de la Sociedad, enfatizado en el pensamiento de Adorno, proporcionaran soporte teórico a la profesora, para que pudiese propiciar un dialogo de interacción entre los alumnos con deficiencia intelectual y sin deficiencia en el salón de clases, creando un ambiente donde se puede valorizar la comunicación verbal entre profesora y alumnos y entre los compañeros de clase. El procedimiento metodológico utilizado en el desarrollo del Proyecto de Aula de Aceleración fue de la observación participante. Los resultados revelaron que inicialmente hubo un distanciamiento entre un alumno sin deficiencia y un alumno con deficiencia intelectual. Pero, el diálogo para proporcionar

[1] Pedagoga, com pós-graduação em Psicopedagogia, Supervisão Escolar e Avaliação Educacional; Professora de Educação Especial da FAETEC; Professora da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; Membro do Grupo Pesquisa CNPq 'Políticas em Educação, Formação, Cultura e Inclusão', da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa. Contato: taniacoelho@ymail.com

[2] Pedagoga, especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela UFF e Mestre em Educação (Processos Formativos e Desigualdades Sociais) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ); Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II. Membro do Grupo Pesquisa CNPq 'Políticas em Educação, Formação, Cultura e Inclusão', da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa. Contato: marciadsfreitas@gmail.com

diferentes subjetividades condujo a una buena relación entre ambos. Como también, la valorización del diálogo, mucho más del que la adquisición de contenidos curriculares sistematizados, hizo con que los alumnos con deficiencia se pudiesen sentir acogidos y progresar, aunque lentamente en la aprendizaje de los contenidos curriculares enseñados en el aula de clase.

Palabras clave: Proyecto de Aula de Aceleración; Educación Inclusiva; Alumnos con Deficiencia Intelectual.

Introdução

Este estudo consiste en un relato de experiência vivenciada por una docente que atua no Projeto de Aceleração em uma escola da rede municipal localizada na cidade do Rio de Janeiro. Os alunos são procedentes de turmas de 3º e 4º anos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental; com histórico de repetência e exclusão, a maioria do sexo masculino, na faixa etária de 11 a 14 anos. A média é de 25 alunos por turma, embora alguns tenham abandonado o projeto e atualmente o quantitativo está em torno de 17 alunos. Um dos principais objetivos do projeto é recuperar a trajetória escolar desses estudantes, possibilitando reais avanços e reintegrando-os ao fluxo escolar regular.

É válido ressaltar que o procedimento metodológico utilizado pela docente durante o desenvolvimento das atividades pertinentes ao Projeto de Turma de Aceleração na instituição de ensino supramencionada foi o da *observação participante* e, nesse sentido, também destacamos que o presente relato de experiência possui como suporte a Teoria Crítica da Sociedade, uma vez que a mesma pode possibilitar a reflexão e o tensionamento da estrutura vigente. De acordo com Adorno (2010):

> A função da Teoria Crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. (...) Em cada momento, a teoria crítica confrontaria a realização mais ou menos bem-sucedida da experiência formativa com sua "ideia", com o conceito de uma formação verdadeiramente realizada. A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. (Adorno, 2010, p. 11 - 24).

Há uma preocupação do poder público, a nível mundial, em relação à educação dos menos favorecidos, ou melhor, dos que se encontram socialmente “inadequados” aos padrões de desempenho estipulados na sociedade de classes, como apontam os estudos de Shiroma (2007, et.al), com o intuito de proporcionar educação para todos. Mediante a esta situação, foram criados alguns programas e projetos para que de alguma forma todos sejam contemplados. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação

do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Ayrton Senna, passou a desenvolver o Projeto de Aceleração em escolas públicas da cidade, visando "complementar" e "acelerar" os estudos de alunos com defasagem idade/série nas quatro últimas séries do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento do Projeto de Aceleração, que busca contribuir para minimizar os índices de repetência e a evasão escolar, observamos que são disponibilizados quatro livros com textos e exercícios a serem utilizados durante o ano letivo, sendo um livro a cada bimestre.

Como professora pesquisadora da própria prática, o registro deste relato nasceu paralelamente ao desejo de melhor compreender como ocorrem os processos formativos dos alunos com deficiência que se encontram em distorção idade/série, buscando analisar como um grupo de crianças/jovens excluído do fluxo de aprendizagem escolar pode retornar ao mesmo quando lhes são dadas novas oportunidades.

Quando teve a oportunidade de trabalhar nesse projeto, inúmeros questionamentos surgiram, tais como: é possível acelerar os estudos de quem não conseguiu estudar no período estipulado pela escola, sob a égide da sociedade de classes? Como dar voz e envolver no processo de produção do conhecimento aqueles que vivem no limite da sobrevivência social? E, os mais desafiadores de todos: "Me sinto preparada para atender 25 alunos com as mais diversas diferenças socioculturais produzidas pelas comunidades?" Como provocar a criticidade desses alunos acerca de suas condições materiais e subjetivas? Como nos ensina Morin:

> O sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (Morin, 2000 p.20).

Digno de nota é o pensamento de Morin (2000, p.22) ao afirmar que "A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo". Existe uma contradição estampada nessa ideia que nos leva a pensar que, no que tange a educação, a dialética possa ser benéfica à problematização e à reflexão acerca dos fatos. Adorno (2010), pensador da Teoria Crítica da Sociedade, também reconhece que, no que tange à educação, a contradição não deva ser encarada como uma "trave" a ser combatida. Quanto a isso, Adorno (2010, p. 183), afirma: "(...) a única concretização efetiva da

emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência".

Segundo Adorno, a contradição existente tanto nos mecanismos sociais e tecnológicos que repercutem na educação, não é para ser negada, mas sim reconhecida. Sendo que esta educação, inserida num contexto social de contradição, é a única possível, segundo sua ideia. Esses mecanismos sociais, tais como: exploração, produção e consumismo - reproduzidos na sociedade de classes-acabam por reforçar as condições de miséria, violência e desigualdade que repercutem na vida dos alunos e os levam a ser segregados na escola pública.

Não podemos desperceber que os sentimentos: raiva, amor e amizade - que fazem parte da subjetividade dos alunos em turma de aceleração – também são oriundos e manifestos no contexto social marcado pela desigualdade. Tal desigualdade contribui para impulsionar a segregação na sociedade de classes. O sistema capitalista corrobora para que a subjetividade seja influenciada pelo sentimento de medo, raiva e impotência, diante dos limites sociais. Com essa consciência, a professora passou a ter outro olhar sobre os alunos e observar que apenas com atividades direcionadas os avanços eram muito frágeis e que precisaria de algo que os tornassem mais envolvidos com o processo de educação escolar. Além da dificuldade em foco, nesta sala de aula estão incluídos dois alunos com deficiência intelectual. Sendo um desafio inseri-los na proposta do Projeto de Aceleração.

O relato de experiência

No primeiro momento, os alunos com deficiência intelectual não se manifestavam de forma alguma, aguardando sempre a proposta de interação da professora com os outros alunos, o que a deixava desconfortável, pois, não era isso que a mesma preconizava para o grupo de alunos, uma vez que em relação à aceleração, espera-se o envolvimento de todos.

Diante das diferenças o mais importante seria mediar o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos com ou sem deficiência sem modelá-los de acordo com os padrões pré-estabelecidos na sociedade de classes. Pois, segundo Adorno, os professores poderiam considerar a modelagem de alunos na escola como algo necessário à adaptação social. Isso é o que a escola faz quando apenas transmite valores, hábitos, atitudes e competências em seus conteúdos curriculares, que levam o aluno a seguir normas de padrão da sociedade nas diferentes épocas, sem incentivá-los a problematizar e a refletir acerca de sua realidade. Mas, nem todos os alunos conseguem adequar-se aos desígnios da escola e por isso acabam sendo segregados.

Adorno (2010), ao refletir sobre os objetivos da educação, não estava negligenciando o seu papel no fortalecimento da sociedade e nem subestimando sua finalidade. Porém, estava advertindo quanto ao perigo da "modelagem" que poderia fortalecer a sociedade estereotipada, onde não se admite indivíduos diferentes. Pois, nem todos irão adquirir as mesmas habilidades, os mesmos valores, as mesmas competências no mesmo grau e ao mesmo tempo, mesmo vivendo na mesma sociedade e na mesma época. As pessoas são diferentes e é por isso que Adorno (2010, p. 27) afirma que: "(...) se faz necessário um contato com o não idêntico, o diferenciado".

Mas, mesmo na diferenciação, não se pode desperceber que a adaptação é necessária para que os alunos possam se constituir enquanto sujeitos livres, críticos e pensantes em diversas dimensões: profissional, cultural, afetiva, política e etc. Ao se desejar uma educação consciente, para tanto, primeiramente, se faz necessário adaptar-se ao meio cultual e social no qual se vive, como nos afirma Adorno: "A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people, pessoas* bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior". (Adorno, 2010, p.143).

Adorno tensiona a concepção de educação, na qual a ideia de adaptação não deve ser descartada, pois os indivíduos precisam adaptar-se; entretanto, essa adaptação tem como propósito possibilitar a emancipação, o livre pensar.

Assim, a professora percebeu que ao dialogar e refletir com os alunos sobre questões da vida nas comunidades, o envolvimento dos alunos foi maior. Ao fazerem relatos de suas vivências se sentiam mais acolhidos. Dessa forma, propiciou a relação entre os conteúdos sistematizados e a vida dos mesmos, ou seja, o momento de adaptação foi superado, tendo em vista que os textos oferecidos eram todos contextualizados à sua realidade.

Esse foi um momento de grande relevância na produção de textos escritos e orais. Os alunos puderam experienciar seu olhar crítico, por meio de produção da leitura e da escrita. Esse momento pode também ser experienciado pelos alunos com deficiência. Assim, alunos interagiram entre si e perceberam que todos compartilhavam das mesmas experiências em seus lares. Essa relação dialógica favoreceu os avanços dos alunos com deficiência incluídos. Nessa concepção dialógica, Freire (1997, p.44) afirma:

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim

> se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, "pronunciando" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (Freire, 1997, p.45).

Inicialmente houve um estranhamento entre os alunos com deficiência intelectual e os sem deficiência, pois os sem deficiência não aceitavam a ideia de estarem na mesma sala com os demais. Foi preciso que a professora esclarecesse que o que importava para o grupo era justamente a idade. Por isso foram agrupados assim.

Há que se pensar que o preconceito não é inato. Embora todos tenham dificuldade de aprendizagem, percebe-se que o preconceito está presente. E, sobre isso, Crochik explica:

> O preconceito, como demonstramos em diversas pesquisas, volta-se em geral contra aqueles que são considerados frágeis: os deficientes, os negros, os homossexuais, os judeus, os ciganos, os doentes, as mulheres, os alunos especiais. Mas por que motivo alguém mais forte teria ódio do mais frágil senão para reafirmar a própria força e eliminar a sensação de fraqueza que tem e projeta sobre o outro? (Crochik,1997, p.21).

Entendendo que o combate às atitudes preconceituosas se dá pela experiência do diálogo, a professora embasada na perspectiva Freireana, apropriou-se do cotidiano dos alunos, indo além do que é sugerido nos materiais disponibilizados pelo projeto passou a ter mais autonomia na elaboração de atividades a serem desenvolvidas com seus alunos, tendo como foco a leitura e a escrita, mas sempre utilizando o diálogo como instrumento de mediação, pois, segundo Freire, a educação tem de ser emancipatória, dialógica, problematizada, crítica e voltada para a reflexão e ação. A esse respeito, Freire nos diz: "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas". (Freire, 1979, p.39).

Dessa forma, a professora continuou a estimular e a intervir no processo de aprendizagem desses alunos com o objetivo de tornar o grupo mais solidário e crítico. Essa atitude gerou resultados positivos para a vida dos alunos, pois elevou a autoestima dos mesmos encaminhando-os a outras vivências.

Considerações Finais

A verificação do contexto sociocultural em que vive os alunos do Projeto Acelera proporciona um ensaio interessante e reitera que a inclusão é de responsabilidade de todos, e, para tanto, se faz necessário uma educação que possibilite aos alunos o livre pensar para que não se submetam à sociedade antidemocrática, preconceituosa e perversa. Mas que, contraditoriamente, não seja construído na ausência de adaptação aos bens materiais e imateriais, que *a priori*, fornecerão habilidades e condições cognitivas necessárias às possibilidades de reflexão e problematização que contribuirão com a apropriação do conhecimento teórico e cultural necessários à resistência à barbárie, à exploração e à segregação, sob a égide da sociedade de classes, e, impossivelmente, apartada dela.

Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo permitiu constatar que a professora, por fazer de sua prática uma experiência crítica, com base na Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Adorno, pôde estar apta a resistir, também, às imposições da escola norteada pelas leis do Sistema Capitalista e, a problematizar, através do diálogo entre alunos com deficiência e os demais em sala de aula, sobre seus medos, desejos, sonhos e diferenças.

O sentimento de medo e impotência não estiveram apartados do sentimento de afeto que, contraditoriamente, foram necessários à construção da resistência necessária para se fazer valer da autonomia que levasse a docente à não ficar, extremamente, voltada às recomendações oferecidas pelos cadernos destinados ao Programa de Aceleração. Mas, para além das recomendações oferecidas por outrem, foi possível "voar" com suas próprias ideias.

O estudo da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Adorno, a priori, forneceu luz, no que tange a ideia de que a escola não deverá ser lócus para modelagem de pessoas, mas, de adaptação, contradição e resistência que poderão apenas serem concretizados no convívio com o não idêntico e o diferenciado.

Mesmo num contexto contraditório de uma escola cerceada pelas leis do Sistema Capitalista, que tende a segregar àqueles inaptos a seguirem com eficiência aos padrões de produção e consumismo, as experiências de inclusão de alunos com deficiência em turmas de aceleração - Programa de ensino sob a égide da escola administrada pelas leis da sociedade de classes - mostraram ser possível mediante as tentativas de uma práxis pedagógica norteada pela reflexão, com base na formação teórica capaz de problematizar a vivência e os conflitos entre alunos. À professora, para além da prática em sala de aula, foi possível contextualizar os problemas sociais, culturais e econômicos que se materializam, também, no contexto escolar e que são impossíveis de serem desvelados pela prática com um fim em si mesma. Para depois,

ser possível, também, a reagir, ao oferecer um caminho diferenciado e capaz de contestar às imposições vindas de outrem.

É importante observar que esta experiência não se esgota aqui. É apenas o passo inicial para outros enfrentamentos que surgirão no decorrer da vida escolar desses alunos e da professora e, que somente serão problematizados e analisados, consistentemente, segundo Adorno (1995), pela via da teoria e não apartada dela.

Referências

Adorno, T. W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____ Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Crochik, J.L., [et al]. Educação em Debate. São Paulo: 2ª ed. Casa do Psicólogo, 2008.

Freire, P. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Lucena, A. L., [et al] Coleção Acelera Brasil. São Paulo: Global: Instituto Airton Senna, 2009.

Morim, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Shiroma, E. [et al]. Política Educacional. 4ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Martha Itzel Navarro Marbán[1]
Gabriela López-Aymes[2]
Eduardo Jaimes Velázquez[3]

Resumen

La adquisición de estrategias sociales necesarias para la cooperación, la negociación y el intercambio se desarrollan por medio de la interacción entre iguales. Esta interacción permite construir el conocimiento de sí mismos y de los demás. Las investigaciones en las áreas sociales y afectivas en niños con altas capacidades son relativamente recientes y presentan algunas controversias. Algunos afirman que existen riesgos por una inadecuada adaptación en comparación con sus compañeros. Sin embargo, otros estudios reconocen que los niños/as con altas capacidades muestran un buen ajuste socioafectivo y no hay diferencias con respecto a su grupo de referencia. Por ello es importante ofrecer oportunidad de ensayar conductas adecuadas, que contribuyan a un sano desarrollo social. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar las estrategias de interacción social que muestran niños con altas capacidades intelectuales antes y después de participar en un programa de enriquecimiento extracurricular, a través de una entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC), que evalúa cuatro dimensiones del conocimiento social: elaboración, eficacia, consecuencias sociales y asertividad. Participaron once niños y niñas con altas capacidades intelectuales detectados en su zona escolar, en edades comprendidas entre los 6 y 9 años, que acuden al Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) impartido en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). En la evaluación pretest, la mayoría de los participantes muestran buen conocimiento de las estrategias de interacción, particularmente en las dimensiones elaboración y eficacia. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre grupos de edad; sin embargo, los niños mayores (de 8 a 9 años) muestran puntuaciones más altas. En la evaluación postest presentan un incremento en estrategias

[1] Licenciada en Psicología y Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la UAEM. Actualmente trabaja en la Escuela Secundaria Técnica No. 41 de Jiutepec, Morelos, en el Área de servicios complementarios Prefectura.
[2] Doctora en Educación. Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.
[3] Estudiante de la Licenciatura en Comunicación Humana y Licenciatura en Turismo.

en las dimensiones de consecuencias sociales positivas y asertividad en el grupo de mayores. Se discuten los resultados y su implicación educativa.

Palabras Clave: Estrategias de interacción, Altas Capacidades, Programa Extracurricular.

Introducción

La interacción social en las primeras etapas del ser humano han sido ampliamente estudiada debido a la importancia en el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas. Al igual, es un elemento dentro de la adquisición de habilidades, destrezas, actitud, control de impulso, adaptación y rendimiento escolar de los niños y niñas (Clemente, Regal, Górriz y Villanueva, 2003; Cadenas, 2015; Díaz- Aguado, 1986; García, 1993) y predictor de resultados de relaciones cooperativas y satisfactorias en la edad adulta.

En este sentido, para referirse al tema de interacciones sociales, se considera oportuno hablar acerca de las habilidades sociales en el ser humano. Las habilidades sociales son un conjunto de estrategias que permiten resolver una situación con el entorno social de forma efectiva, asertiva y de trabajo en equipo (Clemente, Regal, Górriz y Villanueva, 2003; Vizcarra, 2012) por medio de la cooperación, negociación e intercambio entre los otros. Éstas se fomentan a través de la relación con el entorno, produciendo las primeras interacciones con iguales en el contexto escolar, lo que respresenta una excelente oportunidad para que los niños/as adopten un rol social y desempeñen distintos papeles y perspectivas (Díaz- Aguado, 1986).

De igual forma, se considera que la interacción social tiene repercusiones dentro de ámbitos motivacionales, de autovaloración, adaptación y autorregulación de la persona (Díaz- Aguado, 1986), por lo que resulta importante lograr un buen nivel de competencia social, según Rivera (2008), para evitar la baja aceptación, rechazo o aislamiento social por parte de los iguales, y a su vez, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y hasta delincuencia juvenil.

Autores como Colls (1984) y Forman y Cazden (1984) consideran que la interacción es el origen y motor de todo aprendizaje. Ellos establecen que existen tres requisitos para poder determinar el tipo de interacción que se lleva a cabo entre las personas en el ámbito escolar: 1) observar cómo evolucionan las pautas interactivas entre los participantes, 2) cómo evoluciona el proceso de realización de la tarea y 3) cómo se coordinan para dicha tarea.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos sobre los procedimientos para evaluar las interacciones. En este ámbito, se han utilizado diversos instrumentos entre los que podemos encontrar cuestionarios, escalas sociométricas, entrevistas y protocolos de

observación (Cadenas, 2015; Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1995). En algunos casos, a pesar de no ser tan común, se considera la entrevista como una forma de evaluación de la interacción; existen protocolos estandarizadas como es el caso de la entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC), que tiene buenos índices de fiabilidad y consistencia interna (Díaz-Aguado et al, 1995). Además, se ha demostrado que es un instrumento sensible para evaluar programas de intervención (Díaz-Aguado, 1991). Este instrumento se basó en un estudio exploratorio de las interacciones espontáneas entre iguales que surgían durante el recreo, permitiendo conocer cuáles son los objetivos más frecuentes, qué estrategias utilizan para lograrlo y los resultados que obtienen al realizarlos (Díaz-Aguado, Royo y Martínez, 1995). Más adelante se describe el instrumento.

En el caso de los niños con altas capacidades se han planteado dos vertientes. En la primera se ha considerado que los niños/as con altas capacidades sufren rechazo por parte de sus compañeros, lo cual se visualiza en un aislamiento del grupo y la falta de manejo positivo ante tales situaciones. Es por ello, que dentro de las investigaciones (Gómez y Valadez, 2010; Lovecky, 1995; Roedell, 2011 y Vialle, Heaven y Ciarrochi, 2007) han llegado a conclusiones acerca de que los niños con altas capacidades tienen problemas en la interacción social, específicamente interacción con pares y el trabajo cooperativo – colaborativo (Belda, 2012; Benito, 2000; Flanagam y Aranbicia, 2010; Lovecky, 1995; López 2008; Gómez y Valadez, 2010). En un estudio realizado por López-Aymes, Vázquez, Navarro y Acuña (2015) se encontró que un grupo niños que asistían a un programa de de enriquecimiento para niños y niñas con altas capacidades, "mostraban diferentes niveles de adaptación social y afectiva, mostrando algunos rasgos de desajuste personal o social en la mayoría de ellos; particularmente tres participantes presentaron características que los sitúan en riesgo: pobres relaciones interpersonales, baja autoestima, estrés social, aunado a un deficiente conocimiento de estrategias adecuadas de interacción" (p. 88). A pesar de ello, no se puede afirmar que como grupo, los niños y niñas con altas capacidades, tengan mayor dificultad de adaptación socioafectiva; hay que tener en cuenta las condiciones de cada estudio.

La segunda postura, establece que los niños con altas capacidades llevan un desarrollo social igual o similar al de sus pares, estableciendo relaciones de forma cooperativa, satisfactoria y exitosa (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Hernández y Borges, 2010). En este sentido, las investigaciones de Borges et al (2011), Cadenas (2015), Hernández y Borges (2010), López-Aymes et al (2015) y Navarro, Rodríguez-Naveiras, López-Aymes y Cadenas (2015) apuntan a trabajar áreas socioafectivas de estos niños y niñas, para prevenir posibles desajustes.

Por ello, existen diversos programas de enriquecimiento para alumnos con altas capacidades, que permiten trabajar y potenciar de forma sistemática algunas

habilidades de estos niños y sus compañeros. Se ha considerado que los programas de intervención se pueden dar en dos contextos educativos principales; por ejemplo, en el contexto escolar, se pueden ofrecer actividades que permitan el desarrollo de aptitudes dentro de dichos contextos, o adaptando o enriqueciendo los contenidos curriculares. Por otro lado, en un contexto extracurricular, se busca favorecer habilidades específicas del individuo en espacios no escolares (Secretaría de Educación Pública, 2006, 2011).

Como ya se ha señalado en otros estudios, los programas extracurriculares contribuyen al desarrollo y optimización de múltiples habilidades de los niños y niñas; al mismo tiempo, son una alternativa para cubrir sus necesidades, incorporando, desde una perspectiva social, a la familia y a los pares (López-Aymes, Navarro y Vázquez, 2016; Sastre-Riba, 2014).

Dentro de estos programas, se encuentra el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), creado en La Universidad de Laguna, Tenerife, España desde el 2004 (Borges y Hernández-Jorge, 2006 y Rodríguez-Naveiras, 2011), y se ha implementado en México en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos desde el año 2013. Este programa tiene como objetivo contribuir al desarrollo cognitivo, socio-afectivo y familiar del niño y la niña con altas capacidades. Cuenta con 3 subprogramas; *Descubriéndonos*, dirigido a niños y niñas de 3 a 12 años; *Tagoror* dirigido a adolescentes y *Encuentros* dirigidos para las madres y padres de los participantes. En la UAEM se aplican actualmente los subprogramas Descubriéndonos y Encuentros.

El subprograma *Descubriéndono*s consta de 20 sesiones semanales, divididas en 3 bloques: El *Intrapersonal*, abarca temas de autoestima, autoconcepto, autorregulación y reconocimiento y control de emociones. El *interpersonal,* fomenta el desarrollo de estrategias y habilidades sociales tales como el respeto, la escucha, la tolerancia y la empatía. Y el último bloque es *de trabajo cooperativo*, dirigido a actividades de trabajo en equipo y cooperación, y desarrollan habilidades de planificación, organización y elaboración de productos a través de actividades en pequeños grupos (Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Por lo anterior, esta investigación tiene como objetivo analizar las estrategias de interacción social que muestran niños con altas capacidades intelectuales antes y después de participar en un programa de enriquecimiento extracurricular, a través de una entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC).

Método

Participantes

En este estudio participaron once niños y niñas con altas capacidades intelectuales en un rango entre 6 y 9 años de edad, provenientes de escuelas públicas y privadas del

Municipio de Cuernavaca, Morelos. Los participantes formaban parte de de la tercera edición subprograma "Descubriéndonos" del Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) durante el curso escolar 2015-2016, que se imparte en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. A continuación, se muestra el detalle de los participantes.

Tabla 1. Participantes en el estudio

Nivel	Edades	Niños	Niñas
I	6-7	5	0
II	8-9	4	2

Instrumento

Conocimiento de Estrategias e Interacción con los Compañeros (CEIC) (Díaz- Aguado, Royo y Martínez, 1995). Evalúa el conocimiento que el niño o la niña tiene de las estrategias para interactuar con sus iguales, particularmente evalúa las estrategias de cooperación, negociación e intercambio. La prueba consiste en una entrevista individual en la que se presentan cuatro historias de manera oral y gráficamente, en torno a los siguientes contenidos: a) iniciar una relación; b) recuperar un objeto; c) convencer para un juego; y d) convencer para conseguir un objeto que es propiedad del otro niño. La evaluación de las estrategias se realiza teniendo en cuenta cuatro dimensiones del conocimiento social:

a) Elaboración: depende del nivel de conocimiento psicosocial que refleje la estrategia y del número de actos intermedios que suponga para lograr el objetivo. Va desde estrategias muy directas y primitivas hasta estrategias mucho más indirectas, sofisticadas y complejas
b) Eficacia: se refiere al grado en que cabe esperar que la estrategia contribuya a lograr el objetivo propuesto. En un extremo se sitúan las estrategias ineficaces y en el otro las estrategias con alto grado de eficacia
c) Consecuencias sociales: se define como el grado en que la estrategia contribuye a mejorar la relación entre sus participantes o a favorecer el establecimiento y mantenimiento de relaciones satisfactorias en el futuro
d) Asertividad: se define como el grado en que el sujeto intenta controlar activamente la situación, y está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta (Díaz-Aguado et al, 1995, p.92 y 93).

Cada estrategia mencionada por los niños recibe cuatro puntuaciones (de uno a cinco según el nivel que le corresponda de cada dimensión). Se evalúa conforme a los

baremos establecidos en cada una de las dimensiones. En este trabajo se utilizan los baremos para los grupos de edades de 6 y 7 años y de 8 a 10 años.

Procedimiento

Como cada curso escolar, el grupo de investigación de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM convocó a los niños con altas capacidades intelectuales de educación básica detectados a través de los equipos de educación especial del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos en diferentes escuelas públicas del Municipio de Cuernavaca para unirse de forma voluntaria al programa. Así mismo, la convocatoria quedó abierta a cualquier niño o niña que haya sido detectado con altas capacidades intelectuales por otras instancias. En el mes de octubre de 2015 se realizó una reunión informativa con los padres y madres interesados, donde se explicaron los objetivos del programa, los compromisos asumidos y las fechas de realización. Posteriormente, se programaron dos sesiones de evaluación previa de todos los participantes, en el que se aplicó, entre otras pruebas, el CEIC; finalmente se implementó el programa de noviembre de 2015 a mayo del 2016, con un total de 20 sesiones semanales. Las sesiones fueron dividida en 3 bloques: el bloque intrapersonal constó de 8 sesiones, considerando temas de autoestima, autoconcepto, autorregulación, identificación y control de emociones, tolerancia a la frustración y autoconocimiento. El bloque interpersonal se integró en 6 sesiones, planeando actividades con respecto al respeto, escucha activa, comunicación efectiva, empatía y habilidades sociales. El último bloque de trabajo cooperativo se constituyó de 6 sesiones enfocadas en la organización y planeación del trabajo en equipo. Los participantes fueron divididos según su rango de edad en tres niveles: Nivel I: 6-7; Nivel II de 8-9; Nivel III: 10-15. La recogida de estos datos se realizó al inicio y al final del programa, es decir, en la sesión uno y sesión veinte. Se presentan únicamente los resultados de los Niveles I y II.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis descriptivo de las medias obtenidas por los grupos en los momentos pretest-postest. A su vez, se muestra la comparación de percentiles pretest-postest de todos los niños y niñas participantes. No se realizan otros análisis estadísticos debido a la poca cantidad de sujetos.

Resultados

A continuación se muestran los resultados de la aplicación del CEIC en el pretest y postest en los grupos de intervención.

Como se puede observar en la Tabla 2 y 3, los grupos del Nivel I y II obtienen puntuaciones medias en el pretest que equivalen a percentiles superiores a 70 en tres de las dimensiones: elaboración, eficacia y consecuencias positivas para la relación, lo cual indica que ambos grupos cuentan con un buen conocimiento de estrategias sociales que les permite satisfacer sus necesidades y objetivos a través de la interacción con el otro, buscando principalmente actos intermedios de negociación. Sin embargo, en la dimensión asertividad ambos grupos obtienen percentiles menores a 45 (Nivel I= 23; Nivel II= 43).

Tabla 2.
Resultados pretest Nivel I en el CEIC

	Media	N	DT	Rango
Elaboración	18.20	5	3.19	16-23
Eficacia	20.40	5	3.36	16-24
Consecuencias	21.60	5	4.33	17-27
Asertividad	16.80	5	2.58	14-21

Tabla 3.
Resultados prestest Nivel II en el CEIC

	Media	N	DT	Rango
Elaboración	19.33	6	4.761	13-25
Eficacia	22.67	6	3.204	17-26
Consecuencias	22.00	6	4.604	15-26
Asertividad	18.17	6	4.665	11-23

Además, en todas las dimensiones, los niños/as mayores (Nivel II) muestran puntuaciones más altas en comparación a los pequeños (Nivel I). Dicha situación muestra las diferencias evolutivas entre ambos grupos, y en muchos casos su relación con la experiencia a nivel escolar y de interacción con pares.

Por otro lado, en las Tablas 4 y 5 correspondientes al postest, los grupos tienen una evolución distinta. En el caso del Nivel I, las puntuaciones bajaron un poco en las tres primeras dimensiones; sin embargo, incrementaron en la de asertividad. En cambio los niños/as del Nivel II, incrementaron sus puntuaciones en todas las dimensiones; en donde se encuentran mayores diferencias son en las dimensiones de eficacia y consecuencias positivas para la relación a favor del grupo de Nivel II, pero no llegan a ser estadísticamente significativas.

Tabla 4.
Resultados postest Nivel I en el CEIC

	Media	N	DT	Rango
Elaboración	16.40	5	2.88	14-21
Eficacia	19.40	5	2.19	16-22

Tabla 5.
Resultados postest Nivel II en el CEIC

	Media	N	DT	Rango
Elaboración	21.00	6	5.292	16-30
Eficacia	22.67	6	3.882	17-28

Consecuencias	20.80	5	1.48	19-23		Consecuencias	23.83	6	4.491	17-31
Asertividad	20.00	5	4.74	16-28		Asertividad	19.33	6	3.502	13-23

Para ver con más detalle estos datos, se presentan los percentiles por participante, divididos por grupos.

Tabla 6. Percentiles otorgados por participante en cada dimensión del cuestionario

			Elaboración		Eficacia		Consecuencias para la Relación		Asertividad	
Participante	Sexo	Edad	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Nivel I										
P1	M	6	93	80	93	70	100	73	**23**	90
P2	M	6	80	60	90	83	93	80	**23**	53
P3	M	6	50	**27**	60	80	**33**	73	**10**	**33**
P4	M	7	50	50	**37**	80	**33**	50	67	**23**
P5	M	7	50	**27**	83	**37**	73	**33**	**33**	63
Nivel II										
P6	F	8	50	**39**	**40**	**41**	**7**	**17**	80	**39**
P7	M	8	51	51	85	85	77	81	**10**	**6**
P8	F	8	85	85	94	99	96	96	62	**39**
P9	M	8	**13**	61	85	83	**29**	81	**4**	**45**
P10	M	9	96	100	100	100	99	100	51	62
P11	M	9	100	96	99	94	99	85	**23**	68

N=11

En primer lugar, en la Tabla 6 se pueden observar puntuaciones muy positivas en la mayoría de los participantes antes de la intervención, excepto en la dimensión de asertividad.

Por otro lado, se puede observar también que los participantes 1, 2 y 5 del Nivel I bajan en la mayoría de sus puntuaciones entre el pretest y postest. El que llama la atención es el participante No. 5. Las puntuaciones que obtiene en el pretest muestran un buen ajuste, no así las del postest. Revisando las listas de asistencia y diario de las monitoras, encontramos que ese niño tuvo varias faltas al programa, y probablemente no puso mucha atención a la hora de contestar la entrevista. Igualmente el participante

11 del Nivel II baja en tres de las dimensiones, sin embargo sus percentiles siguen siendo muy altos. El resto de compañeros mejora en la mayoría de las dimensiones.

Por otro lado, la dimensión en la que se observan mejoras en la mayoría de los participantes es la de consecuencias positivas para la relación, lo cual demuestra el aprendizaje de estrategias que permiten llegar acuerdos que favorecen las relaciones a través de ofrecer ventajas al otro, alabar sus acciones o buscar soluciones intermedias a los conflictos, en vez de mostrarse agresivo, quitar las cosas por la fuerza, o acusar a su compañero/a con los adultos para que los castiguen.

Con respecto a la dimensión asertividad, se pueden explicar dos cuestiones. Algunas estrategias pueden ser poco asertivas ya que implican la sumisión o la pasividad, es decir, las personas no se activan para conseguir sus objetivos quizá para no entrar en conflicto con el otro (puntuaciones bajas); por otro lado, las estrategias pueden ser muy asertivas (puntuaciones altas) pero tienen un componente agresivo, al tratar de imponerse por la fuerza, pegar, o sentirse superior a los demás. Por lo tanto, conseguir valores medios en esta dimensión sería más adaptativo que puntuaciones altas o bajas. En ese sentido, las puntuaciones de ambos grupos en el postest muestran ese ajuste hacia la media; los que tenían bajas puntuaciones suben y los que tenían altas bajan, lo cual se puede calificar como positivo.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias de interacción social que muestran niños con altas capacidades intelectuales antes y después de participar en un programa de enriquecimiento extracurricular, a través de una entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC).

Como se observó en los resultados, al iniciar el programa de intervención la mayoría de los niños y niñas participantes obtuvieron puntuaciones medias y altas en las dimensiones del CEIC, lo que demuestra que tienen un buen conocimiento de las estrategias de interacción y buen ajuste social en general, particularmente en las dimensiones de elaboración, eficacia y consecuencias sociales.

En las medidas postest, se observa que los participantes mejoraron sus puntuaciones en varias dimensiones, particularmente en consecuencias sociales y asertividad. El grupo en el que se encuentran más beneficios fue en el grupo de Nivel II (8-9 años), muestran una adecuada interacción con sus similares, buscando la negociación en la satisfacción de sus necesidades. Se visualiza que un factor principal de dicho proceso fueron las actividades realizadas y la empatía generada en el grupo, pero aún no se han analizado cada una de las interacciones entre los participantes.

Con respecto al grupo del Nivel I, se encuentra más variados las puntuaciones entre los participantes. Se puede atribuir a las faltas de asistencia de varios de ellos o la

forma de aplicación de la entrevista, ya que las aplicadoras fueron distintas entre el pre y el post. También puede ser el ánimo y cansancio para contestar durante la entrevista, que se realizó en la última sesión del curso.

En edades tempranas se observa un mayor requerimiento del adulto y de obtener las cosas por medio de las normas sociales, por ejemplo, pedir las cosas por favor sin argumentos o recurrir a sus padres o maestros al no obtener respuestas favorables. Dichas estrategias sociales evolucionan a través de la experiencia del niño/ a con el ambiente y sus iguales.

Se puede concluir que la participación dentro de un programa extracurricular, en este caso el PIPAC, facilita el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para establecer interacciones positivas, observando que las actividades encaminadas al conocimiento de uno mismo y de los demás, así como la planificación y organización en equipo para lograr un objetivo común, logran que los niños aprendan a interactuar de forma positiva con sus iguales y ensayen distintas estrategias como la negociación, la escucha activa y la comunicación para completar las demandas establecidas y requeridas.

Una limitante del estudio puede ser la falta de asiduidad de algunos niños lo que no permite consolidar algunas estrategias que se ponen en juego durante las actividades. Así mismo, faltaría conocer con más detalle la evolución de cada uno de los niños durante las sesiones. Por lo que en futuras investigaciones se podrían analizar las interacciones de los participantes a través de protocolos de observación como el propuesto por Cadenas (2015) y utilizado en otras investigaciones como la de Navarro, Rodríguez-Naveiras, López-Aymes y Cadenas (2015). Con ello se podría medir de manera sistemática y objetiva las interacciones que tiene cada participante con sus pares, con el fin de retroalimentar y fomentar las estrategias sociales.

Referencias

Belda, V. (2012). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar. Tesis de maestría. La Rioja, España: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/170/TFG%20Belda%20Ribera.pdf?sequence=1.

Benito, Y. (2000). Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú.

Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. Acta Científica y Tecnológica, 10, 28-33.

Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. Psicothema, 23(3), 362-367. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718925004.

Cadenas, M. (2015). Análisis e intervención de la interacción social medido a través de la observación sistemática del alumnado con altas capacidades Intelectuales. Tesis Doctoral. Tenerife, España: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.

Clemente, R., Regal, R., Górriz, A. y Villanueva, L. (2003). Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales. Jornadas de Fomento a la Investigación: Universidad Jaume I. Recuperado de: http://sic.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/19.pdf.

Colls, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Infancia y Aprendizaje, 27(28), 119-138. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449.

Díaz-Aguado, M. J. (1986). El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: Centro de Investigación Educativa.

Díaz-Aguado, M. J. (1991). Entrevista sobre conocimientos de estrategias de interacción entre iguales. En Díaz- Aguado, M. (Dir.), Programas para desarrollar la competencia social en la infancia y adolescencia. Madrid: Universidad Complutense.

Díaz-Aguado, M., Royo, P. y Martínez, M. (1995). Todos iguales, todos diferentes. Tomo V. Madrid: Once.

Flanagan, A. y Aranbicia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. PSYKHE, 14(1), 121-135. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/967/96714110.pdf.

Forman, E. y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. Infancia y Aprendizaje, 27(28), 139- 157. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668450.

García, J. (1993). Interacción entre iguales en entorno de integración escolar. Tesis doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5004601.pdf.

Gómez, M. y Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo con superdotación intelectual. Faísca, 15(17), 67-85. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS1010110067A.

Hernández, C. y Borges, A. (2010). Entorno del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia [versión electrónica]. Faísca, 15 (17), 36-49.

Lovecky, D. (1995). Highly gifted children and peer relationships. Davidson Institute for Talent Development, 5(3), 2-7. Recuperado de: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10129.aspx

López, M. (2008). Estudio, mito y realidad del niño sobredotado. México: Trillas.

López-Aymes, G., Navarro, M. I. y Vázquez, N. (2016). Evaluación formativa de la implementación del Programa Integral para Altas Capacidades en México desde el punto de vista de las monitoras. Talincrea. Talento, Inteligencia y Creatividad 2(2), 46-67.

López Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I. y Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, vol. Extr., 11, A11-085-a11-90.

Navarro, M. I., Rodríguez-Naveiras, E., López-Aymes, G. y Cadenas, M. (2015). Evaluación de la interacción en un programa extracurricular usando la metodología observacional. Talincrea. Talento, Inteligencia y Creatividad, 1(2), 24-43.

Rivera, M. (2008). Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a través del juego. Monterrey, México: OEA. Recuperado de http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=YCYq9LHk1tw%3D&tabid=1282&.

Roedell, W. (2011). Vulnerabilities of highly gifted children. Roeper Review, 6(1), 127-130. Recuperado de: http://www.positivedisintegration.com/Roedell1984.pdf.

Rodríguez-Naveiras, E. (2011). PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. Tenerife, España: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.

Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A. y Valadez, M. D. (2015). Programa Integral Para Altas Capacidades. Descubriéndonos: Una guía para su aplicación. México: Manual Moderno.

Sartre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. Revista Neurol, 58(1), 89-98.

Secretaría de Educación Pública (2006). Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias. México: SEP.

Vialle, W., Heaven, P. y Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. Educational Research and Evaluation, 13(6), 569-586. doi: 10.1080/13803610701786046

Vizcarra, M. (2012). Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales. Tesis de Doctorado. San Sebastián. Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7897/1/VizcarraMorales.pdf.

PARADOXOS DA ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA INCLUSIVO: REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Theresinha Guimarães Miranda[1]
Miguel Angel Garcia Bordas[2]

Resumo

Nos últimos anos, mudanças tanto na natureza e no funcionamento das instituições sociais, quanto na subjetividade dos indivíduos têm ocorrido. Consequentemente, a escola passou a ter novos atores, marcados por diversas identidades, oriundos de distintos espaços, de variadas classes socioeconômicas e com diferenças de todas as ordens. Os objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação cidadã e almejam alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática. Neste contexto, ainda marcado por relações conflituosas, verifica-se o crescente interesse em discutir o papel da educação na constituição dos sujeitos e as possíveis contribuições que a escola pública poderia promover em prol do desenvolvimento social de seus alunos. Desse modo, esta reflexão pretende contribuir para uma compreensão ampliada do trabalho escolar e da responsabilidade da educação. Refletir e discutir a dinâmica pedagógica e suas possibilidades de ação pode contribuir para a compreensão da construção de um paradigma inclusivo. Nesse estudo, a revisão crítica dos postulados da Epistemologia Histórico-cultural e das teorias decorrentes dela, contribuem para a superação de concepções tradicionais a respeito dos processos de desenvolvimento e subjetivação, permitindo compreendê-los enquanto construções complexas, históricas e singulares. Esta reflexão pode permitir, ainda, a elaboração de novos sentidos e significados à prática escolar. Para essa discussão, nos orientamos a partir das ideias de Vygotsky um dos seus principais expoentes e que entende que o desenvolvimento humano ocorre como um processo de internalização e apropriação da experiência histórico-cultural. Nessa perspectiva, a escola e a aprendizagem tem um papel fundamental, pois é nesse contexto social que o conhecimento, organizado pela cultura, é socializado e internalizado. Outro nome que nos servirá de referência é o de Fernando González Rey autor cubano que, a partir das obras de Vygotsky, desenvolveu uma teoria da

[1] Doutora em Educação Especial pela USP/Brasil. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA-Brasil. Fone: 5571-9968-1016. tmiranda@ufba.br.
[2] Doutor em Filosofia - Universidad Complutense de Madrid (UCM). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA, Brasil. Fone: 5571- 999901-2040.

personalidade, onde a subjetividade tem como representação integradora a psique humana e seu caráter histórico social.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Subjetividade.

Introdução

A educação inclusiva, entendida como uma perspectiva educacional que exige uma mudança de paradigma, desafia a escola a oferecer respostas educativas adequadas às necessidades de *todos* os alunos (Mendes, 2006; Martins, 2008; Pacheco *et al*., 2007), possibilitando-lhes aprendizagem e desenvolvimento, que constitui o papel da educação escolar, mas que continua um desafio para a realidade brasileira. Muitas vezes, há um entendimento limitado de que ela se refere, a garantia de matrícula dos alunos que, historicamente, foram atendidos pela Educação Especial, de uma forma mais específica, a sua população-alvo, que abrange os estudantes com algum tipo de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os que possuem altas habilidades/superdotação.

Diante dos desafios postos pela necessidade de tornar real o processo educacional, em uma dimensão verdadeiramente inclusiva, a escola tem uma importância singular, pois é fundamental para a organização do trabalho pedagógico em nível institucional, como também para as práticas que se desenvolvem nas salas de aula (Mitjáns Martínez, 2007). Novas situações implicam em mudanças de estratégias de ação para que se efetivem com sucesso. Certamente, isso se aplica às transformações necessárias no contexto atual frente à implantação das políticas educacionais inclusivas.

Neste trabalho pretendemos refletir sobre a escola, através de operadores sócio-históricos-políticos que vêm contribuindo para diferentes formas de práticas na gestão do trabalho educacional. Para isso, discutimos os conflitos que se instalam na escola, a partir dos postulados da Epistemologia Histórico-Cultural e das teorias dela decorrentes que contribuem para a superação de concepções tradicionais, a respeito dos processos de desenvolvimento e subjetivação, permitindo compreendê-los enquanto construções complexas, históricas e singulares.

Esta reflexão pode permitir, ainda, a elaboração de novos sentidos e significados à prática escolar. Para essa discussão, nos orientamos pelas ideias de Vygotsky (1988, 1997, 2000), um dos principais expoentes da Epistemologia Histórico-Cultural, que entende que o desenvolvimento humano ocorre como um processo de internalização e apropriação da experiência histórico-cultural e de Fernando González Rey que, a partir das obras de Vygotsky, desenvolveu uma teoria da personalidade, onde a subjetividade tem como representação integradora a psique humana e seu caráter histórico social. Nessa perspectiva, a escola e a aprendizagem tem um papel

fundamental, pois é nesse contexto social que o conhecimento, organizado pela cultura, é socializado e internalizado.

Na literatura especializada, coexistem diferentes concepções sobre subjetividades, entretanto, no presente trabalho, ela é concebida numa perspectiva histórico-cultural, tal como postula a Teoria da Subjetividade (González Rey, 2003), que a define como: "[...] a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua e pode apresentar-se em dois níveis: o individual e o social". (p. 108).

Vigotsky (1988) e seus seguidores, com base na Psicologia histórico-cultural, entendem a subjetividade com base no contexto cultural preocupam-se, particularmente, com a questão da linguagem e da semiótica, destacando a formação da linguagem como um processo constitutivo da subjetividade. A subjetividade, segundo eles, é formada na relação do sujeito com o outro, processo mediado pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural. O psiquismo dos indivíduos se desenvolve pela apreensão de signos e significados, que, por usa vez, são construídos socialmente nas relações entre os homens.

No que tange ao paradigma da inclusão que atravessa grande parte dos movimentos contra a desigualdade social, constatamos que, de um modo geral, vinculam-se às lutas pelas garantias dos direitos de acesso a instituições e serviços. Na escola, isso representa o desafio de garantia de matrícula para toda a população em idade escolar, de ampliação das ações consideradas preventivas ou de assistência aos 'desvios' e, de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

No entanto, essas iniciativas não têm dado conta senão de uma inclusão precária (Miranda, 2012; Mendes, 2006) já que restrita ao espaço geográfico, continuam a acentuar o isolamento do aluno, culpabilizando professores e alunos pela 'defasagem' e excluindo-os de uma efetiva interferência na lógica que dá sentido à norma instituída. A noção de diferença é corporificada 'no diferente' e diagnosticado a partir de padrões de normalidade e competência que estabelecem o mérito dos bem-sucedidos na escola e na vida.

Partimos do pressuposto de que a escola é uma rede complexa de ações e proposições em que se constrói uma diversidade de caminhos possíveis de serem trilhados, dentre os quais as sucessivas práticas de exclusão do que não se encaixa nas expectativas construídas nas tradições e/ou nos novos manuais de produtividade, sendo o sufocamento do coletivo um dos principais efeitos. É o funcionamento rotinizado que parece poupar esforços e agilizar processos, o que favorece a produção de dispositivos de manutenção da ordem, repetindo modos de relação, tramas naturalizadoras que

acabam restringindo a vida a dualidades estanques – o certo e o errado, o normal e o anormal, por exemplo.

Porém, a escola é um paradoxo, e isso significa que os processos por ela agenciados são sempre complexos: hábitos, condições, circunstâncias e utopias trançam um espaço-tempo produtor de formas múltiplas de subjetivação que podem tecer outros possíveis.

A Escola e a Subjetividade

Para pensar a escola e a construção de um paradigma inclusivo, é fundamental conhecer o que no ato educativo há de histórico, enquanto uma atividade datada e marcada por um tempo e por um contexto, e o que há de filosófico, enquanto extração de sentido do que é o homem, de como é entendido seu movimento no mundo, do que é o conhecimento. Desse modo, para polemizar a escola na sociedade atual é preciso, antes, fazer indagações que deem visibilidade à malha constitutiva de sua lógica e de seu processo de consolidação.

A escola brasileira traz as marcas do seu processo de colonização (sacerdócio, assistencialismo, elitização), do modo como se deu o desenvolvimento da sociedade liberal no capitalismo tardio brasileiro (precarização, feminização, tecnicização do ensino) a que se misturam os vetores neoliberalizantes de aceleração do tempo e da produtividade.

A partir da Segunda Guerra, o desenvolvimento tecnológico deflagrado acelera processos de mudanças socioeconômicas e novos mecanismos de controle social se articulam aos anteriormente estabelecidos. Crises institucionais vão entrar em movimento e outros modos de subjetivação ganham consistência em meio às redes de poder globais, flexíveis e flutuantes, tendo a informação e a mídia como dispositivos centrais. A diminuição do papel do Estado leva os serviços essenciais a ficarem mais diluídos e privatizados, acarretando a perda crescente do domínio público sobre a sociedade. Podemos constatar que os países desenvolvidos vêm sofrendo uma redução acentuada de qualidade de vida, enquanto os periféricos vêm amargando condições cada vez mais precárias.

Se na modernidade a dificuldade dos movimentos de resistência era enfrentar as forças hegemônicas que trabalhavam para manter regularidades, para garantir estabilizações, na sociedade atual nos defrontamos também com o sentimento de impotência que se instala pela velocidade das mudanças permanentemente aceleradas. Sibilia (2003) evidencia que o sujeito, isolado nas redes de competitividade, é controlado em tempo integral (real) pelos equipamentos instantâneos de comunicação e tem sua liberdade medida na quantidade de cartões, de senhas que liberam o acesso ao sistema, determinando um lugar na hierarquia social. Entre os efeitos dos novos

tempos, encontramos a perda de consistência das grandes ideologias, dos projetos de longo alcance, da disposição para o engajamento sociopolítico. Enfim, vivemos na sociedade espetacular em que ocorre a publicização do espaço privado e privatização do domínio público, a atenção se dirige para o consumo do lazer do espectador, e há uma certa desafecção dos coletivos em movimento, dispositivos que dificultam o exercício de uma cidadania ativa. Os processos de burocratização e individualização se acentuam e qualidade deixa de ser um princípio político de luta compartilhada em favor do direito de todos para ser algo que se tem ou não, que se pode comprar ou não.

As práticas de exclusão, que atuam de forma preponderante na produção da dinâmica institucional escolar, estão implicadas com dispositivos de manutenção da hierarquia (relações de saber-poder), da individualização (cada professor cuida de sua sala e cada aluno cuida de si) e, mais recentemente, das medidas neoliberalizantes do Banco Mundial, submetendo as escolas ao cumprimento de metas produtivistas (aumento de tarefas que não cessam de se multiplicar). A grade de estabilização do cotidiano educacional se alimenta das relações de tutela com os educadores e educandos, mantendo-os à margem do processo decisório no que tange à dimensão política, pedagógica e institucional; alimenta-se também da competitividade, constituída nos dualismos que isola seus membros, define os bem-sucedidos e distribui os códigos de acesso; alimenta-se, finalmente, da produtividade, que cada vez mais estabelece aceleradores de tempo e de automatização do processo com vistas à otimização dos recursos.

Segundo Gonzalez Rey (2002) entrelaçam-se dois momentos essenciais na constituição da subjetividade. Momentos que constantemente se sobrepõe, se integram de forma simultânea e são definidos como subjetividade individual e subjetividade social. Não devemos dicotomizar tais subjetividades e conceber uma como anterior à outra, mas, sim, entendê-las como fazendo parte de um processo único e contínuo, de modo que podemos afirmar que "O individual é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela." (p.37).

A subjetividade se constitui como um fenômeno complexo que se estabelece em uma ontologia própria, Gonzalez Rey (2002) escreveu: "A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento". (p. 36-37).

Como afirma González Rey, negar o indivíduo como singularidade subjetivamente constituída é ignorar a complexidade da subjetividade, que por sua vez se constitui em uma multiplicidade de níveis, que podem ser contraditórios entre si, mas cujo funcionamento dependem os diferentes momentos do desenvolvimento

subjetivo. Logo, um aspecto essencial que deverá ser foco constante e essencial do estudo da subjetividade é a sua singularidade.

De acordo com a Psicologia histórico-cultural, são as relações sociais de produção que promovem o desenvolvimento da subjetividade, e a sua formação atrela-se à historicidade dos fenômenos. A subjetividade, portanto, é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com o modo como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais.

Para Vigotsky (op cit), durante o seu desenvolvimento, cada sujeito imprime um caráter único a esse processo, independente da existência ou não de uma deficiência, a partir de suas condições históricas e culturais. É isso o que determina a singularidade de cada pessoa.

Nesse entendimento, a ele não importa a deficiência da criança, mas, sim, a forma como ela se desenvolve a partir da situação biológica ou mental que se impõe a ela, ou seja, quais os mecanismos compensatórios que ela utiliza para dar conta da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento apesar do defeito.

Desse modo, compreender a singularidade do desenvolvimento diz respeito à compreensão dos mecanismos compensatórios desenvolvidos pela criança para lidar com as limitações que o 'defeito' a impõe. Sobre esses mecanismos, Vigotsky (2000) afirma: "(...) sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento" (p.16).

Nessa perspectiva, para o referido autor, a criança com deficiência elabora novas funções orgânicas e psicológicas para se organizar frente às limitações vivenciadas a partir da deficiência, de modo a interagir de maneira mais adaptada no meio em que está inserida. Nesse processo, a escola tem um papel fundamental para favorecer condições adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.

A Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey (2003; 2006) e seus sucessores, que se desenvolveu a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, compartilha essa compreensão. Nela, a educação deve estar pautada no conhecimento da individualidade de cada aluno.

Para González-Rey (2003; 2006), torna-se essencial a consideração do sujeito na complexidade de sua constituição subjetiva, integrando a compreensão da produção dos sentidos subjetivos nesse processo. Isso porque a construção do conhecimento pelo

sujeito envolve produções subjetivas que não estão limitadas a operações lógicas cognitivas.

No entendimento do autor, o sentido subjetivo é: "(...) um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar outros". (González Rey, 2004, p. 17).

A Escola e o Paradigma da Inclusão

A proposta de inclusão escolar fortemente realçada por diretrizes e normas nacionais (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2015) e internacionais (ONU, 2006) é um dos maiores movimentos que vem exigindo mudanças na forma de compreender e estruturar os setores sociais. Para tanto, a Educação se torna um eixo potencializador de ações e atitudes mais democráticas, justas e igualitárias. E é na proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais que a discussão ganha foro e também deflagra as carências e os desafios sociais que historicamente permearam a escola, deixando até hoje resquícios marcantes da ineficiência das políticas educacionais em nosso país. Porém, no âmbito da lei há uma dimensão de inclusão implicada com os direitos constitucionais e de cidadania para todos, sem colocar em discussão de que escola estamos falando. Escola para que sociedade?

De modo geral, diversos estudos da proposta de inclusão escolar parecem alertar para uma maior importância e atenção na implementação das políticas enfatizando que a proposta só será efetivada com sucesso quando compreendida como consequência de uma discussão da necessidade de mudança do paradigma educacional vigente. Essa mudança de paradigma deve vir a enfatizar um maior compromisso com a diversidade humana, com as transformações das representações quanto ao outro, a diferença, a diversidade, tão arraigadas em nossos contextos escolares (Bastos, 2003; Pretto, 2002; Pessini, 2002).

O movimento de inclusão no Brasil apresenta pelo menos duas frentes de luta: uma tendência mais geral que envolve as políticas de inclusão social para populações pobres marginalizadas, principalmente de origem negra; uma tendência vinculada à inclusão escolar, que tem como questão a equalização de direitos educacionais no ensino regular aos estudantes com necessidades educacionais especiais, que é o foco de nossa reflexão.

A escola se caracteriza como um espaço educacional significativo de mediação entre o indivíduo e o seu contexto social sendo, portanto, um espaço social relevante na constituição da história do indivíduo. As interações estabelecidas no

contexto escolar não envolvem apenas trocas objetivas, mas são processos interativos de relações inter/intrapessoais e de relações subjetivas.

Segundo Silva (2005), a escola é uma instituição que tem cultura própria, a cultura escolar, e os discursos, as formas de comunicação e as linguagens, que estão no cotidiano da escola, se constituem um aspecto fundamental de sua cultura. Para Silva (*op cit*, p. 202), fazem parte desta cultura: "(...) os atores, (famílias, professores, gestores e alunos) os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)"

Desse modo, a escola tem grande relevância para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais especiais. De acordo com Gonzalez Rey (2002) torna-se de extrema necessidade o avanço na compreensão da complexidade da ação social dos sujeitos. O processo de configuração de sentidos subjetivos é histórico e mediado, e exige formas de estudo que dê conta da dialogicidade, contradição e recursividade das questões subjetivas, modelo este denominado pelo autor como *epistemologia qualitativa,* que tem como foco a busca pela: "[...] produção de conhecimento em psicologia que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana" (Gonzalez Rey, 2002, p.38).

Nessa perspectiva, Vigotsky (2000) teoriza que o comportamento de um adulto culturalizado é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico: por um lado, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição do *Homo sapiens*; por outro lado, é um processo histórico, graças ao qual o homem primitivo se converteu em um ser culturalizado. Ambos os processos, biológico e cultural, estão presentes de forma separada na filogênese, duas linhas independentes de desenvolvimento. Porém, na ontogênese, esses processos estão unidos, formando um processo único. No desenvolvimento ontogênico da criança, estão presentes os dois tipos de desenvolvimento psíquico que existem de maneira separada na filogênese, ou seja, estão presentes tanto o desenvolvimento biológico como o histórico.

Essa concepção implica o repensar das práticas pedagógicas, as quais devem oportunizar o posicionamento ativo, crítico, reflexivo e criativo do aluno frente sua aprendizagem de modo que a produção destes sentidos esteja favorecida (González Rey, 2006; Martinéz Mitjáns, 2007). Assim, cada aluno, por meio da representação de suas experiências histórico-sociais, elabora o conhecimento que aprende, agregando sentido e significado próprios.

Práticas que favorecem a elaboração dos sentidos subjetivos pelo educando sobre o material aprendido permitem a consideração da subjetividade de cada aluno

envolvido na dinâmica pedagógica. Permitem, também, a organização de forma própria e diferenciada dos conhecimentos trabalhados, imprimindo o caráter único e singular à sua aprendizagem pelo sujeito.

Esse é um aspecto fundamental para a inclusão escolar e o desenvolvimento da subjetividade constrói-se na relação com outros homens. Vigotsky (1988) assevera que toda função psicológica superior aparece em dois planos, sendo primeiramente interpsíquica (nas atividades coletivas e sociais), para depois tornar-se intrapsíquica (como propriedades internas do pensamento), ou seja, aparece no plano externo e é internalizada.

O resgate das subjetividades vem realçar a reinserção dos sujeitos com necessidades especiais não mais compreendidos como passivos, mas sim impulsionados como construtores e constituintes efetivos das relações sociais, entre elas, em destaque as relações institucionais e escolares. (Orofino e Zanello, 1999).

Torna-se claramente constatado que as barreiras a serem transpostas pelo aluno com necessidades especiais, aqui na figura do aluno com deficiência parecem decorrentes não de seu déficit fundante e não limitador de seu desenvolvimento, mas são decorrentes da interação da pessoa com o meio ambiente.

O aluno com deficiência, diferente dos demais, geralmente, é descaracterizado em sua singularidade, embasada na igualdade que o despersonaliza é que vem sendo, a pretexto, de um atendimento específico dos profissionais da escola, de fato excluído (Gomes e Gonzalez Rey, 2008). Fato que pode ser constatado ao se explorar, especificamente, algumas observações e relatos de pesquisa na escola, quanto às relações com o aluno.

O homem constitui sua subjetividade mediante o processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, desenvolvendo, assim, suas funções psicológicas superiores, tais como raciocínio lógico, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, entre outras funções.

Considerações Finais

Após refletir sobre o paradoxo da escola para a construção da subjetividade, numa perspectiva de inclusão escolar, os enfoques aqui apreciados acerca da constituição do sujeito e subjetividade, a partir das ideias de Vigotsky e González Rey concluímos que eles falam de um sujeito interativo, que ultrapassa o paradigma do sujeito passivo e o paradigma do sujeito ativo, mas sim, um sujeito que é construído na e pela interação com os outros, nas pautas de relação interpessoal, que é dialética.

Em face aos apontamentos inicialmente apresentados e aos pressupostos teóricos discutidos, o que se coloca como necessária é a habilidade de perceber a diversidade em sala de aula e as especificidades dela decorrentes, de modo que as

teorias e estratégias usuais possam ser adaptadas às necessidades singulares de cada educando.

Somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão arraigados ao contexto escolar e social do aluno com necessidades educacionais especiais. Por meio de ações geradas em novas tramas sociais (Gonzalez Rey, 2003), entre elas, especificamente, novas tramas sociais escolares, que considere e compreenda o aluno não apenas com necessidades, mas sim com singularidades, como todo e qualquer sujeito.

Torna-se claramente constatado que a efetivação do processo de inclusão escolar do aluno deve enfatizar não mais um desenvolvimento delimitado com base em sua deficiência, mas sim, objetivar tanto a valorização de papéis individuais e sociais, quanto a consideração desses sujeitos construtores e constituintes de suas relações sociais.

Referências

Bastos, M. B. Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo.

Brasil. MEC/SEESP. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em 10 de abril de 2016.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 05 de junho de 2016.

Brasil. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

Brasil. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200).

Gomes, Claudia Gonzalez Rey, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. Rev. bras. educ. espec. 2008, vol.14, n.1.

González Rey, F. L. Psicologia e Educação. In: Rays, O.A. (Org.). Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

González-Rey, F. L. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios. Thomson: São Paulo, 2002.

González Rey, F. L. Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Pioneira, 2003.

González Rey, F. L. O social na psicologia e a psicologia social. São Paulo: Vozes, 2004.

González Rey, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. IN: Tacca, M.C.V.R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Alínea, 2006.

Martins, L.A.R. Educação e diversidade: um breve preâmbulo. In: Martins, L.A.R. (Org.). Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2008.

Mendes, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, set/dez 2006.

Miranda, T. G., Bordas, M. A. G. A inclusão do aluno com deficiência na escola regular In: Sujeto, Educación Especial e Integración - vol. VIII. 1ª Ed México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, v.1, p. 455-467.

Mitjáns Martínez, A. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: Monteiro, F.M.A.; Muller, M.L.R. (Org.). Educação como espaço de cultura. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007b. p. 197-207.

Orofino A. M.; Zanello, V. A. A subjetividade social na escola. Brasília: Paralelo, 1999.

Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R.; Mrinósson, G.L. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Pessini, M. A. Um estudo qualitativo: alunos portadores de deficiência no ensino superior. 2002. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Psicologia, Porto Alegre. 2002.

Pretto, B. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em uma escola de ensino regular. 2002, 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia, 2002.

Sibilia, P. O homem pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

Silva. Tomas Tadeu da; A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Vigotsky, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, A. N., Luria, A. R., Vigotski, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. (pp. 103-117). São: Ícone; Edusp, 1988.

Vigotsky, L. S. & Luria, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Vigotsky, L. S. Obras escogidas III. Madri: Visor, 2000.

EQUIPOS DIRECTIVOS Y DESARROLLO DE CULTURAS INCLUSIVAS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

René A. Valdés Morales

Resumen

Todos los actores que participan de las comunidades escolares tienen una responsabilidad con el devenir de la inclusividad. Entre ellos, los equipos directivos, asumiendo un liderazgo inclusivo clave en la transformación de una escuela y cristalizado en las políticas de una institución escolar (Booth y Ainscow, 2011; Ruairc, Ottesen y Precey, 2013). En cuanto a los equipos directivos y a las políticas inclusivas, algunos autores (Ossa et al, 2014; Precey and Mazurkiewicz; 2013; Gómez, 2012; González, 2011) nos proponen ciertas dificultades que anidan en las prácticas de gestión y liderazgo, entre ellas el poco vínculo con la cultura escolar. Este documento explora lo reportado por la academia en materia de equipos directivos y cultura inclusiva, mediante una revisión exhaustiva de la literatura especializada. Se revisaron bases de datos indexadas bajo tres criterios principalmente; 1) que fueran estudios que reportaran la relación entre equipo directivo y cultura inclusiva, 2) que comprendieran los años 2006 hasta 2016 y 3) que explicitará la relevancia de desarrollar comunidades y valores dentro de la escuela. En cuanto a los resultados encontrados, podemos decir lo siguiente: a) que una escuela inclusiva depende de la cultura que esta tenga, b) que los equipos directivos son claves en el desarrollo de esa cultura, y c), que a pesar saber esta información, no se sabe con claridad cómo se forma esta cultura ni cuándo se forma. Esto nos indica que si bien se reconoce la relevancia del diálogo entre equipos directivos y culturas inclusivas, no hay información precisa sobre las prácticas que están a la base de este cambio.

Palabras claves: equipos directivos, cultura inclusiva, inclusión

Introducción

En mayo del año 2015 se publicó la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que regula la admisión, el financiamiento compartido y el lucro en educación. Esta ley entró en vigencia en marzo de este año y busca progresivamente construir un sistema escolar más inclusivo. Esta ley establece que el sistema educativo debe promover y respetar la diversidad, asegurar libertad de enseñanza, eliminar toda forma de discriminación y

asegurar una educación inclusiva de calidad (MINEDUC, 2015). Esto plantea desafíos para las escuelas chilenas, los que a su vez se juntan con las barreras y dilemas que ya existen en nuestro sistema escolar para el logro de una educación Inclusiva.

En cuanto a las barreras existentes para alcanzar una educación inclusiva, autores como López Melero (2012), Booth y Ainscow (2000), Agell, Sala y Torrent (2014), Sekkel, Zanelatto y Brandao (2010) concuerdan en la presencia de tres dimensiones –aunque con distintos nombres- para agrupar las barreras; (a) en el plano de la cultura escolar (valores, comunidad, creencias, actitudes), (b) en el plano de los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro y (c) en las prácticas de aula. Es relevante mencionar que muchas barreras se encuentran fuera de las escuelas, como las políticas educativas, formación de profesorado, presupuestos y recursos, entre otras, pero para efectos de este estudio y bajo la misma creencia del autor de este trabajo, la inclusión es ante todo una cuestión cultural, en que el primer objeto de cambio deben ser nuestras creencias y valores.

Por lo tanto, es en la primera de estas barreras -la cultura inclusiva- el primer objeto de estudio de esta investigación, por ser una barrera latente en las escuelas y que configura a la escuela como un "artefacto cultural" (Nieto Cano, 2004) posible de transformaciones. Una cultura escolar inclusiva, según Ainscow y Booth (2011) se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

La educación inclusiva tiene el compromiso de transformar la escuela desde los valores y actitudes, tales como democracia, igualdad, respeto, autonomía y solidaridad, para lo cual el concepto cultura escolar inclusiva resulta clave en esta transformación (Escobedo et al, 2012; González, 2011; Ainscow y Booth, 2000; Echeita, 2012), pues impregna las prácticas de los docentes, ejerciendo una influencia en el éxito o fracaso de una escuela para atender a la diversidad (Rodríguez y Ossa, 2014). El término atención a la diversidad comprende cualquier decisión que se tome o cualquier actuación que se realice en el ámbito educativo, cuya finalidad sea dar respuestas educativas a la diversidad del alumnado, especialmente al que se encuentra en riesgo de exclusión (Cabrerizo y Rubio, 2007). Y de esta forma, es el equipo directivo el principal responsable de esta tarea (González, 2011), lo que implica situarse

en el contexto de un liderazgo inclusivo, una de las variables fundamentales para el logro de una cultura inclusiva (Ruairc, Ottesen y Precey, 2013; Portela, 2013; Stephens, 2013). Esto implica por parte del equipo directivo una práctica de liderazgo que, como proceso de influencia y movilización (MINEDUC, 2015), resulte clave en la pretensión de una educación inclusiva. Desde esta perspectiva, el liderazgo de los equipos directivos es el segundo objeto de estudio de este estudio, entendiendo que para alcanzar el anhelado deseo de la inclusión, el liderazgo debe focalizar su atención en la cultura escolar de un establecimiento (Moliner, Sales y Escobedo, 2016; Timor 2010; Dorczak, 2013; Cho, 2010).

Método

Para el análisis de los documentos se utilizó el análisis cualitativo de contenido (ACC), siguiendo el modelo de análisis de contenido temático. De esta manera, el AC es utilizado como una técnica analítica que permite traducir el corpus textual de los documentos en unidades de texto-contexto con significación (Vázquez Sixto, 1996). El análisis propiamente tal de los datos se ha realizado siguiente un esquema tradicional compuesto por tres fases: (1) preanálisis, definida por la elección y organización del corpus documental; (2) codificación, definida por la fragmentación, catalogación y traducción de citas en unidades de significación; y (3) categorización, definida como la reorganización y condensación de los datos con un mayor grado de sofisticación.

Se revisaron bases de datos indexadas bajo tres criterios principalmente; 1) que fueran estudios que reportaran la relación entre equipo directivo y cultura inclusiva, 2) que comprendieran los años 2006 hasta 2016 y 3) que explicitará la relevancia de desarrollar comunidades y valores dentro de la escuela.

De esta manera, se utilizaron 127 referencias bibliográficas. De estas, 90 corresponden a artículos de revistas indexadas en las principales bases de datos (Web of Science (36), Scopus (8), Scielo (30), Redalyc (10) y PsycINFO (6)), 20 son capítulos de libros, 13 son informes académicos y de políticas públicas (MINEDUC, OCDE, UNESCO, CEPAL, entre otros), 2 leyes y 2 tesis doctorales. Se comenzó utilizando –en los títulos de los artículos- las palabras “Equipo directivo y cultura inclusiva”, “Cultura Inclusiva” y “equipos directivos”, encontrándose muy pocos documentos. Luego la búsqueda siguió con las palabras “Leadership and culture inclusive”, “culture inclusive”, “management team” e “Inclusive Leadership”, resultando una búsqueda mejor, aunque insuficiente. Luego, utilizando las mismas palabras anteriores, se amplió la búsqueda buscando en títulos, *abstract and keywords,* logrando un mejor resultado, pues se encontró una cantidad suficiente de documentos de los últimos años. Sin embargo, la exploración y búsqueda bibliográfica se amplió a otros artículos que no contaran con las palabras claves mencionadas anteriormente, pero

que se refirieran a la misma temática, con el fin de precisar las lecturas y el planteamiento del problema. Como gestor bibliográfico se utilizó Mendeley para la captura y organización de información.

Resultados

Para la sistematización de los resultados, este apartado se ordenará en subtemas que –en forma de categorías- permiten al lector una mayor claridad de los análisis realizados.

Ausencia de prácticas de liderazgo

La revisión de las investigaciones llevadas a cabo en Chile dan cuenta de que el liderazgo ha sido un tema que no ha estado ausente en las investigaciones sobre educación y que se han encontrado resultados tanto sobre la importancia del liderazgo como de su influencia en los resultados escolares (Horn & Marfan, 2010; Pedraja, Rodríguez y Villarroel, 2012), sin embargo, menos profusa es la investigación sobre cuáles son las prácticas implicadas en lo anteriormente mencionado y menos aún en cómo los equipos directivos se relacionan con las culturas escolares de sus propios establecimientos (Ruaric, Ottesen & Precey, 2013), pues el estudio de los equipos directivos en establecimientos educacionales y la forma de evaluar su funcionamiento ha sido escaso (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008), lo que dificulta en visualizar procesos de mejora desde el ámbito cultural. Por el contrario, la información es más extensa en cómo la falta de liderazgo de los equipos directivos actúa como barrera frente al cambio escolar, (Moliner, Sales y Escobedo, 2016), ya sea por el poco involucramiento con la cultura o por el poco compromiso organizacional (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008).

Importancia del equipo directivo en la creación de culturas inclusivas

Según Billingsley, McLeskey & Crockett (2014), el equipo directivo debe construir una visión compartida de lo que significa una escuela inclusiva y es fundamental en la implementación de una cultura orientada hacia la calidad (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008). Para esto, el equipo directivo, a través del liderazgo, debe lograr una cultura que asuma la responsabilidad de la inclusión. Según Cho (2010), existe una correlación importante entre liderazgo y cultura escolar, en que el primero tiene una influencia poderosa sobre el segundo para explicar el éxito de una educación inclusiva (Cho, 2010), resultados compartidos por Moliner et al (2011) quienes, luego de una evaluación tomando como referencia el índice de Inclusión (2002), no encontraron diferencias significativas entre las dimensiones de cultura inclusiva y política inclusiva, evidenciando su íntima relación en una institución escolar. En la misma idea, Billingsley et al (2014) menciona que los directores que construyen esta visión

compartida tienen más probabilidades de desarrollar con éxito una escuela inclusiva, agregando además que se hace necesario rediseñar sustancialmente la cultura escolar, exigiendo a los equipos directivos generar las condiciones de trabajo necesarias para este fin.

Temporalidad de los cambios culturales

La investigación sugiere además que los cambios que se produzcan en las culturas escolares de las escuelas no serán sostenidos en el tiempo sin el apoyo activo del director y de su equipo (Lopes y Da Silva, 2009; Waldron & Mcleskey, 2010) y que la cultura institucional, las estructuras organizativas y las creencias del profesorado, entre otros aspectos, son claves para seguir avanzando hacia prácticas educativas más inclusivas (Darretxe, Goukoetxea y Fernández, 2013) Según Ashikali y Groeneveld (2015) el impacto en la cultura de una institución está influenciada por el liderazgo de las personas que componen la dirección de una organización, por lo que estos últimos, son agentes creadores de la inclusión. En el mismo sentido, Granada, Pomés y Sanhueza (2013) mencionan que para generar un proceso de cambio en las escuelas, es necesario empezar desde una cultura que acoge y se hace cargo de la diversidad con prácticas directivas y pedagógicas (Jiménez, 2014), impactando positivamente en la actitud del profesorado. Sin embargo, mencionan el desconocimiento que existe sobre el cómo gestionar una cultura inclusiva, agregando que los estudios tienden a levantarse con muestras pequeñas y que no permiten generalizar resultados sobre procesos de cambio, punto compartido por Tirado & Conde (2015) en cuanto a la imprecisión existente sobre la forma de desarrollar culturas escolares abiertas a la inclusión.

Barreras para la construcción de culturas inclusivas

Ossa, Castro, Castañeda & Castro (2014) concluyen que la cultura y el liderazgo escolar son herramientas importantes para el desarrollo de una educación inclusiva, coincidiendo con el modelo de Booth y Ainscow (2015), en que la gestión escolar debe promover una cultura que permita dicha inclusión, aunque precisan que existen múltiples tensiones que dificultan este trabajo –estructura del sistema escolar, políticas neoliberales, nuevo management- y que estas impiden vislumbrar prácticas explícitas de cambio. Es sabido que la cultura de una institución es clave para el cambio (Fernández y Hernández, 2013), pero si este no es constante en el tiempo y no forma parte del proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario de una escuela, no sirve (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012). Además, y según Beneke y Cheatham (2016), la escuela debe hacer suyo un punto de vista inclusivo y abordarlo desde la cultura, pues permite estar mejor preparada para responder a la diversidad de necesidades escolares.

Ausencia de claridad en un liderazgo inclusivo

Si bien en la literatura no hay un consenso explícito sobre qué tipo de liderazgo es mejor para una escuela con proyección inclusiva, sí han emergido liderazgos del tipo distribuido y democrático como formas de dar respuesta al anhelo de una educación inclusiva (Murillo, 2011), no obstante, persiste la dificultad en saber cómo se arman esas identidades colectivas, lo que obstaculiza el camino para saber cuáles son las prácticas de liderazgo del director y de su equipo. Por otro lado, no son solo los directores de escuela los responsables en construir una cultura escolar inclusiva, sino que en el devenir de las prácticas cotidianas de un establecimiento, emergen otros líderes que de forma explícita o implícita inciden sobre las normas, ritos, significados de una escuela (MINEDUC, 2015; Gómez-Hurtado, 2012). Además, el cambio cultural de una institución debe estar claramente intencionado por parte de los líderes, pues es la forma más segura de mantener la cultura (Celik, Ashikali y Groeneveld, 2013).

Importancia de un equipo de trabajo

En la misma línea, Lorea, Moreira, Dall'gina, Cossio & Marcolla (2012) mencionan que el director de una escuela es clave, pero insuficiente por sí mismo: pues conviene que se apoye en equipos sólidos y comprometidos para producir cambios significativos en las instituciones. Punto coincidente con Boekhorst (2015) y Montes y Ziegler (2010) quien explicita que una institución comprende varios procesos de esfuerzo para alcanzar la inclusión, siendo uno de los más relevantes, la aparición de auténticos líderes que modelen la transformación deseada de una institución. A su vez, Leigh (2013) plantea que en la medida que el director influye en la cultura de una escuela, mejora "la forma de vida" de una institución educativa, haciendo alusión a una atmósfera de colaboración y cooperación, aunque menciona que no queda clara la forma en que este cambio se produce.

Filosofía inclusiva

Según Michael (2010), el fortalecimiento de una cultura escolar mejora en función se refleja una filosofía inclusiva compartida por todos los colaboradores. Para lo cual, la filosofía del director sirve como brújula para orientar culturas escolares más inclusivas. En una escuela inclusiva, estas ideologías son un reflejo de los principios de inclusión, tales como la necesidad de crear una cultura de la atención que todos los estudiantes se sientan valorados, con el apoyo y la experiencia de un sentido de pertenencia y la autoestima individual. Sin embargo, la relación entre liderazgo y cultura inclusiva ya se hacía explícita en los estudios de Zollers, Ramanathan y Moonset yu (1999) quienes fuera de concluir lo que ya sabemos –que el éxito de un programa inclusivo depende

de la cultura que posea una escuela- encontraron que esta relación se debía principalmente a tres factores; (a) visión de comunidad que tenga uno o más líderes, (b) los valores compartidos en la escuela y (c) líderes que consideren la cultura a la hora de tomar decisiones a nivel de escuela. Esta información es corroborada por diversos investigadores de Inglaterra (Ekins, 2013; Dorczak 2013; Precey, Rodríguez y Jackson, 2013), quienes comparten estos puntos, agregando que el liderazgo de una cultura inclusiva también recae fuertemente en la sala de clases, haciéndola fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas (National College for Teaching & Leadership, 2014).

Conclusiones

Luego de la revisión exhaustiva de literatura y del desarrollo del planteamiento del problema, emergen dos líneas de investigación que si bien convergen para el avance de este estudio, pueden agruparse en dos áreas de trabajo: a) la construcción de culturas inclusivas, debido a que si bien la literatura es clara en su importancia para la conformación de centros inclusivos (Moliner at. al., 2016; Baneke y Cheatham, 2016; Booth y Ainscow, 2015), se desconoce cómo y cuándo se construyen y se transforman (Ainscow y Sandill, 2010; Billingsley et. al., 2014; Cho, 2010) y b) el liderazgo de los equipos directivos, pues si bien la investigación explicita la importancia de este en una escuela con orientación inclusiva (Gómez-Hurtado, 2014; Dorczak, 2013; Escobedo, 2012), hay menos información sobre las prácticas efectivas para este desarrollo (Gómez-Hurtado, 2014; Moliner, 2016; Precey, 2013).

La investigación es clara en la importancia del liderazgo en la cultura escolar de una escuela, pero es menos precisa en identificar prácticas y estilos de liderazgo sobre esta. Esto implica, que este estudio mire menos el qué y se preocupe más del cómo, poseyendo por un lado una relevancia ética, al situarse en el campo de la inclusión/exclusión, y una relevancia investigativa, por ser Chile un país que avanza en materia de Inclusión Escolar, y necesita ampararse en datos científicos prácticos. Lo primero, debido a la amplia segregación y desigualdad del sistema escolar chileno, causado, entre otras cosas, por las políticas neoliberales aplicadas a educación; y lo segundo, por el surgimiento de leyes e iniciativas ministeriales por avanzar hacia un sistema escolar más inclusivo.

Es necesario mencionar que esta investigación se encuentra en curso y este reporte es la primera fase de un estudio de campo, el cual se desarrollará mediante etnografía en contextos escolares.

Referencias

Agell, M., Sala, G. y Torrent, J. (2013). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En Giné, C. (Ed.), *La educación*

Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp. 63-80). Barcelona, España: Cuadernos de Educación.

Ahumada, L. Galdames, S.; González, A. & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de Autoevaluación Institucional en el marco de políticas de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en Chile. Universitas Psychologica, 8(29), 353-370.

Ahumada, L. (2010). Distributed Leadership and Organizational Learning : Psicoperspectivas, 9(1), 111-123. http://doi.org/10.2225/psicoperspectivas-vol9-issue1-fulltext-5.

Ahumada, L., Montecinos, C., & Sisto, V. (2008). Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo en los Centros Educativos. Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology, 42(2), 228-235.

Ainscow, M. y Miles, S. (2013). Desarrollando Sistemas de Educación Inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En Giné, C. (Ed.), *La educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-179). Barcelona, España: Cuadernos de Educación.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401-416. http://doi.org/10.1080/13603110802504903

Ashikali, T. y Groeneveld, S. (2015). Diversity Management in Public Organizations and Its Effect on Employees' Affective Commitment: The Role of Transformational Leadership and the Inclusiveness of the Organizational Culture. Review of Public Personnel Administration, 35(2), 146-168. http://doi.org/10.1177/0734371X13511088.

Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2016). Inclusive, Democratic Family-Professional Partnerships: (Re)Conceptualizing Culture and Language in Teacher Preparation. Topics in Early Childhood Special Education, 35(4), 234-244. http://doi.org/10.1177/0271121415581611.

Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. (2014). Moving Toward Inclusive and High-Achieving Schools for Students With Disabilities, (Ic). Recuperado a partir de http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-8_FINAL_08-29-14.pdf.

Boekhorst, J. A. (2015). The Role of Authentic Leadership in Fostering Workplace Inclusion: A Social Information Processing Perspective. Human Resource Management, 54(2), 241-264. http://doi.org/10.1002/hrm.21669.

Bolívar Botía, A. (2010). Educational leadership and its role in improvement: A current review of its possibilities and limitations. Psicoperspectivas, 9(2), 9-33. Recuperado a partir de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3664340&info=resumen&idioma=ENG.

Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, 14, 15-60.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. OEI.

Celik, S., Ashikali, T., & Groeneveld, S. (2013). Diversity interventions and employee commitment in the public sector: The role of an inclusive organizational culture. Gedrag en Organisatie, 26(3), 329-352.

Cho, T. (2010). The Analysis of the Causal Relations on School Principal's Leadership, School Culture, School Restructuring, and Inclusive Education Effectiveness. The Journal of Special Children Education, 12(2), 31-51.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. and Brown, E. (2009). The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF, Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership, Nottingham.

Escobedo, P., Sales, A. y Ferrández, R. (2012) La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. Revista Edetania. 41, 163-175, ISSN: 0214-8560.

Fernández, F., Guazzini, C. y Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Ed.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 41-54). Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fernández, J.M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. Revista Perfiles Educativos. Vol. 35, n° 142.

Freire, S., & Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Avances de Investigación.

Gómez-Hurtado (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. Revista Perspectiva Educacional. Vol. 51-N°2. pp. 21-45.

Gómez-hurtado, I. (2014). El Equipo Directivo como Promotor de Buenas Prácticas para la Justicia Social : Hacia un Liderazgo Inclusivo The Management Team in Promoting Social Justice : Towards Inclusive Leadership Equipe de Gestão como Promotor de Boas Práticas para a Justiça Soci, 3(2), 141-159.

González, M. T. G. (2008). Diversidad E Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones Sobre El Liderazgo En El Centro Escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación., 6(2), 82-99.

González González, M. T. (2011). Dirección y Liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González González (Coord.). Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares. Madrid: Síntesis, 163-183.

Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo Nº 25.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en chile. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9(2), 82-104. http://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-4.

Leigh, C. (2013). Exploring the relationships between dialogue and inclusive school communities. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689-1699. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. Leadership, 132.

Leithwood, K.; Seashore, L.; Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Wallace Foundation.

Ley 20.845. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015.

Lopes, C. y Da Silva, M (2009). O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. Psicologia ciência e profissão, 29 (3), 494-511. Ministerio de Educación de Chile (2011). Ley de calidad y equidad de la educación.

Lorea, M., Moreira, A., Dall'ilna, M., Cóssio, M. y Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(52), 89-113.

Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencias a partir del caso chileno. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 20(3), 19-24.

Medina, A., y Gómez, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de Educación Secundaria. Perspectiva Educacional. Formación de profesores, 53(1), 91-113. http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.127.

Michael, P. (2010). The principals' role in facilitating inclusive school Environments for students considered to be experiencin Behavioural problems in intermediate level schools. Tesis de doctorado. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.

Moliner García, O., Sales Ciges, A., & Escobedo Peiro, P. (2016). Possibilities and Limits to Build an Institutional Culture from the Classroom Practices Shared: the Case of Inclusive Intercultural Education. Estudios sobre Educación, 30, 51-70. http://doi.org/10.15581/004.30.51-70.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. International Journal of Inclusive Education, 15(5), 557-572. http://doi.org/10.1080/13603110903165158.

Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa. VOL. 15. N°47.

Mora, D. (2014). Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa , desempeño escolar y factores asociados. Revista Integra Educativa. VII, 13-32.

Müller, Magdalena, Volante, Paulo, Grau, Valeska, & Preiss, David D. (2014). Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. Psykhe (Santiago), 23(2), 1-12.

Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), 169-186.

Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 49-83.

National College for Teaching & Leadership (2015). Leadership Equality and Diversity Fund. 2015-2016 Pen Portrais. https://www.gov.uk/government/organisations/skills-funding-agency.

Nieto Cano, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo estepa, P. (Eds.) Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 281-289). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.

Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., & Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa Revista Actualidades Investigativas en Educación (Universidad de Costa Rica). 14, 1-23. http://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16157.

Peiro, P. E., Sales, A., & Ferrández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva, 163-175.

Precey, R. y Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for Inclusion: An overview. En Ruaircs, Ottesen y Precey (Ed.), *Leadership for Inclusive Education.* (pp. 105-120). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.

Precey, R., Rodríguez, M.J. y Jackson, C. (2013). Leadership for Inclusion: Professional Development of Leaders. En Ruaircs, Ottesen y Precey (Ed.), *Leadership for Inclusive Education.* (pp. 131-148). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.

Portela, A. (2013). Identidy, Inclusion y Leadership. En Ruaircs, Ottesen y Precey (Ed.), *Leadership for Inclusive Education.* (pp. 35-46). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.

Robinson, V. M. J., & Kuin, L. M. (2010). The explanation of practice: Why Chinese students copy assignments. http://dx.doi.org/10.1080/095183999236259.

Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Estudios Pedagogicos, 40(2), 285-301. http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018.

Ruairc, M., Ottesen, E., y Precey, R. (2013). Leadership for Inclusive Education. http://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. The Educational Forum, 69, 141-150. http://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9.

Stephens, F. (2013). Developing Participation for Inclusion Throuhg international Critical Friendship. En Ruaircs, Ottesen y Precey (Ed.), *Leadership for Inclusive Education.* (pp. 175-184). Rotterdam: Studies in Inclusive Education.

Tirado, M., & Conde, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. Estudios sobre Educación. Vol.29. pp.29-59. DOI: 10.15581/004.29.29-59.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 58-74. http://doi.org/10.1080/10474410903535364.

Zollers, N., Ramanathan, A., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion:how an inclusive culture supports inclusive education. Qualitative studies in eduation, 12(2), 157-174.

VER Y OÍR LA SORDOCEGUERA: EL EMERGER DE LA COMUNICACIÓN DEL SORDOCIEGO PRELINGÜÍSTICO

Sueli Fernandes da Silva Rached[1]
Wanilda Maria Alves Cavalcanti[2]

Resumen

Traer consideraciones a respecto de un tema poco abordado en las investigaciones brasileñas reviste este estudio de significativa relevancia, especialmente cuando nos reportamos a una sociedad "que se dice" inclusiva. La sordoceguera puede referirse a la imposibilidad total de ver y oír, sin embargo, tenemos la posibilidad de identificar residuos visuales y/o auditivos que, a pesar de su existencia, no resueltan en la posibilidad de usarlos funcionalmente. Por lo tanto, no es un niño ciego que no puede oír, o un niño sordo que no puede ver. Ciertamente va a presentar problemas en su comunicación cuyas peculiaridades son prácticamente desconocidas de la sociedad. El objetivo de este trabajo es "ver y oír" la sordoceguera, analizando las formas de comunicación de niños sordociegos. Para fundamentar ese estudio destacamos las contribuciones de Vygotsky, Bruner, Tomasello, Chomsky, van Dijk, de entre otros, que ofrecen subsidios para comprendernos mejor las peculiaridades de la adquisición del lenguaje de ese niño. Han participado de la investigación diez sordociegos prelingüísticos en el grupo etario de tres a diez años, pertenecientes a una única institución del estado de Pernambuco - Brasil. Los procedimientos metodológicos han obedecido a las recomendaciones indicadas para la investigación cualitativa. La colecta de datos ha constado de: cuestionario con los padres, mapas de comunicación y observación directa de los sujetos en interacciones sociales. El análisis de los datos colectados realizados individual y colectivamente, ha demarcado el perfil de las formas comunicativas de los sujetos. Los resultados han identificado diversas formas de comunicación de los sujetos, aunque tengamos detectado algunas formas comunes a la mayoría, resaltando así la importancia de las interacciones sociales para la adquisición

1 Pedagoga, Mestre em Ciências da Linguagem, Doutoranda pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP – Brasil, pela Linha de Pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem, Projeto de pesquisa "Ver e ouvir a surdocegueira".

2 Doutora pela Univ. de Deusto – Espanha, Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – Brasil, pela Linha de Pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem.

del lenguaje, inclusión social y escolar. Esperamos con este trabajo contribuir para la renovación del panorama de atención a la sordoceguera, inserida en las escuelas públicas de la ciudad del Recife – Pernambuco - Brasil.

Palabras clave: Sordoceguera; Comunicación; Inclusión.

Introducción

Lo que diferencia el ser humano de los demás animales es su consciencia en estrecha relación con el mundo. El proceso de formación histórico y social de la consciencia ocurre mediante las acciones del hombre en su vida social mediadas por el uso de herramientas y de signos, que irá diferenciarlo de los demás. A través de esta actividad mediada el hombre transforma la naturaleza y transformándola, transforma a sí mismo. Un recurso que ha sido utilizado para representar la evolución que el sordociego puede alcanzar ha sido las "Mariposas de Zargorks" (1992), un documentario que muestra la transformación por las cuales esas personas pueden pasar, llevando en consideración que muchos procesos de desarrollo del lenguaje del niño suceden como la metamorfosis de crisálidas en mariposas. Por lo tanto, en esa investigación nos propusimos a un "mirar y oír" esas crisálidas transformándose en lindas mariposas, libres, coloridas, únicas, pudiendo alzar sus vuelos con independencia.

El niño sordociego presenta necesidades especiales poco conocidas y entendidas por la sociedad en general. No es un niño ciego que no puede oír, o un niño sordo que no puede ver. Es un niño con privaciones multisensoriales, que tendrá restricciones para el uso simultáneo de los dos sentidos distales.

La sociedad brasileña ha adoptado en sus políticas públicas el modelo inclusivista y es en ese contexto que vamos a situar las adquisiciones del niño sordociego. Las demandas de ese sistema son delineadas a través de la operacionalización de esas políticas cuando nos reportamos a las cuestiones de adquisición del lenguaje, a través de las políticas lingüísticas.

El presente estudio se presenta en tres partes. En la primera parte buscamos ver la sordoceguera a través de la fundamentación teórica acerca de la adquisición del lenguaje a través de las contribuciones de Chomsky, Vygotsky, Bruner y Tomasello; además de traer el concepto, el perfil característico de la sordoceguera y sus condiciones de inclusión, contando con el suporte teórico de van Dijk, Araoz, Costa, Cambruzi, Garcia, Cader Nascimento, Brasil/MEC, entre otros.

La segunda parte posibilita oír la sordoceguera a través de la colecta de datos con diez (10) sordociegos prelingüísticos en atendimiento sistemático en institución no gubernamental, pudiendo o no estar inclusos en el sistema de enseñanza pública.

En la tercera parte buscamos ver y oír la sordoceguera a través del análisis de los datos hechos individual y colectivamente, demarcando el perfil de las formas de comunicación de los sujetos.

Ver la Sordoceguera:
Dilemas de la adquisición del lenguaje en un contexto inclusivo

1. La Adquisición del Lenguaje

De acuerdo con Finger y Quadros (2008) la naturaleza del desarrollo lingüístico del niño ha sido de interés de los estudiosos del lenguaje y de la cognición durante mucho tiempo. Las primeras palabras proferidas por él es motivo de orgullo, pues este evento es considerado un marco fundamental en el desarrollo del niño.

Según Kail (2013) esos estudios en poblaciones de orígenes diversas, *input* alterado, déficits cognitivos, genéticos, sociales, sensoriales, se han multiplicado en las últimas décadas permitiendo abordar la cuestión de atrasos en el desarrollo x desarrollos atípicos. En ese sentido, en los estudios que investigan la adquisición del lenguaje del sordociego, no existe una teoría o abordaje único, con explicaciones consistentes para todos los aspectos del desarrollo lingüístico por eso hemos adoptado las perspectivas teóricas que, en nuestro entender, esclarecerán mejor ese proceso.

Noam Chomsky (1988) expone que la interacción entre factores ambientales y biológicos explica el uso que el niño hace del lenguaje, tanto con relación a su comprensión como en lo que toca a su producción. Los factores del ambiente interfieren en el lenguaje, ponen en uso un sistema de conocimientos que identifica y extrae del ambiente las informaciones relevantes para accesar recursos que están biológicamente determinados. Presenta tres factores importantes para la adquisición del lenguaje: los principios genéticamente determinados; los mecanismos de aprendizaje que son genéticamente establecidos; y la experiencia lingüística que el niño está expuesto en una comunidad de habla.

Ese autor (1988) dice también que aunque niños en diferentes partes del mundo, con experiencias de vida diferenciadas, pasan por las mismas etapas de adquisición. Sugiere que la lengua adquirida no es aprendida, sino que es determinada por principios lingüísticos innatos que interactúan con la lengua que el niño es expuesto en el ambiente.

La propuesta formulada con base en el Dispositivo de la Adquisición del Lenguaje (DAL) concibe que los niños nacen con tal dispositivo y son expuestos a una o más lenguas hasta que atingen una gramática estable.

Según Chomsky (1972 apud Quadros, 2008), investigaciones han demostrado que los niños adquieren su lengua materna a partir de la mera exposición a la lengua que les cerca, sin la necesidad de ningún tipo de corrección. Ellos escuchan y ven la

lengua que está siendo usada en su ambiente y, a partir de ella, con base en los principios y parámetros de la Gramática Universal (GU), forman su gramática estable. La lengua la cual el niño es expuesto funciona como un tipo de "gatillo" que desencadena la adquisición del lenguaje.

El abordaje de Vygotsky tiene una perspectiva del hombre en cuanto cuerpo y mente, un ser biológico y social, miembro de la especie humana y participante de un proceso histórico. Presenta tres ideas centrales que pueden ser consideradas como los "pilares" básicos de su pensamiento:

1. Las funciones psicológicas tienen un soporte biológico, pues son productos de la actividad cerebral – se refiere al cerebro como un sistema abierto, de grande plasticidad, cuya estructura y modos de funcionamiento son moldados a lo largo de la historia de la especie y del desarrollo individual. Esa idea de la gran flexibilidad cerebral supone la presencia de una estructura básica establecida a lo largo de la evolución de la especie, que cada uno de sus miembros trae consigo al nascer
2. El funcionamiento psicológico se fundamenta en las relaciones sociales entre el individuo y el mundo exterior, las cuales se desarrollan en un proceso histórico – toca el otro externo del funcionamiento humano: el hombre se convierte de biológico en socio-histórico, en un proceso en que la cultura es parte esencial de la constitución de la naturaleza humana. El funcionamiento psicológico, que es típicamente humano, está basado en los modos culturalmente construidos de ordenar lo real
3. La relación hombre/mundo, es una relación mediada por sistemas simbólicos – nos remete al concepto de mediación, donde la relación del hombre con el mundo no es una relación directa, sino que una relación mediada, siendo los sistemas simbólicos los elementos intermediarios entre el sujeto y el mundo.

Los primeros estudios de Vygotsky que datan de 1924/1925 (Vygotsky, 1997), sobre defectología fueron a respecto de los problemas de niños con sordera, ceguera y discapacidad mental. Una de las características fue el énfasis en la educación social de niños deficientes y su potencial para el desarrollo.

Para el autor, el problema social resultante de una "deficiencia" debería ser el problema principal. Él razonó que la educación basada en la compensación social de los problemas físicos, era la única manera de proporcionar una vida satisfactoria para niños "defectuosos". Defendía una escuela que no aislase a esos niños, sino que los

integrase lo máximo posible en la sociedad, con oportunidad de vivir junto a las personas "normales".

En 1928, un nuevo cambio ocurre en los escritos defectológicos de Vygotsky, que pasó a presentar un abordaje histórico-cultural, donde pasa a considerar que los problemas de niños "defectuosos" resultaban de la falta de adecuación entre su organización psicofisiológica desviante y los medios culturales disponibles.

Consideramos propicio realizar un diálogo con Jerome Bruner y Michael Tomasello, a fin de intentar una conexión entre lo que esos autores piensan y la teoría de Chomsky y Vygotsky, extendiéndola para comprender mejor la adquisición del lenguaje por el sordociego.

En la transición de la comunicación prelingüística para el lenguaje, Bruner (1983), considera importante observar el "don original", y como este afecta la adquisición y el uso inicial del lenguaje. Es levantada la cuestión: ¿qué predispone un ser vivo a utilizar el lenguaje y a ser modificado por su utilización?

Para el autor (1983), el proceso de adquisición del lenguaje se inicia cuando madre y niño crean un formato previo de interacción que funciona para la comunicación y para la constitución de la realidad. Las transacciones entre esta díada ocurren en formatos de "entrada" donde el niño adquiere el dominio de la gramática, como referir y significar y como expresar sus intenciones comunicativas, que solo pueden suceder si el niño presenta un conjunto único y propenso de capacidades de aprendizaje del lenguaje. Algo similar al que Noam Chomsky designó como Dispositivo de la Adquisición del Lenguaje (DAL), sin embargo, este no podría funcionar sin la ayuda de un adulto, que entra con él en un formato transaccional.

Tomasello (2003) trae explicaciones acerca de qué el niño tiene que llegar a entender, porque y para qué fin exterior la otra persona está usando la herramienta o el símbolo lingüístico. Presenta la teoría de la herencia dual, según la cual los fenotipos maduros de muchas especies dependen de lo que heredan de sus antepasados, tanto biológica como culturalmente. En vez de innato versus adquirido, prefiere otra dicotomía, que algunos pueden considerar problemática: la dicotomía vygotskyana entre las líneas individual y cultural de desarrollo. De acuerdo con su interpretación de esa distinción, la línea individual del desarrollo cognitivo (lo que Vygotsky llama de la línea natural) concierne a aquellas cosas que el organismo conoce y aprende por cuenta propia sin la influencia directa de otras personas o de artefactos, al paso que la línea cultural de desarrollo cognitivo concierne a aquellas cosas que el organismo conoce y aprende por medio de actos en los cuales intenta ver el mundo a través de la perspectiva de otras personas.

En el contexto expuesto arriba, pudimos verificar que tanto Bruner como Tomasello, se refieren a la importancia de los factores innatos (Chomsky) e culturales (Vygotsky), que fornecen la base para la adquisición da lenguaje.

1.2. La Sordoceguera

La aceptación y adopción en ese trabajo, de los términos sordociego y sordoceguera, sin guión para separarlos, fue propuesto por Salvatori Lagati en la IX Conferência Mundial de Orebro (Suécia), como forma de defender a la sordoceguera como una discapacidad única (Maia, 2004, apud, Masini, 2007).

A la primera vista puede parecer que la sordoceguera se refiere a la imposibilidad total de dos pierdas sensoriales distintas, o sea, ver y oír. Sin embargo, sabemos que las pérdidas podrán ser de diferentes grados. La clasificación a seguir es basada en publicaciones de la ONCE – Organización Nacional de Ciegos de España (1994):

- Intensidad de las Pérdidas: sordociego total, sordera profunda con residuo visual, sordera moderada o leve con ceguera, sordera moderada con residuo visual, pérdidas leves tanto auditivas como visuales;
- Época de la Adquisición: prelingüístico – sordoceguera congénita, sordoceguera después del nacimiento, pero antes de la adquisición del lenguaje y sordera antes de la adquisición del lenguaje y posterior ceguera; poslingüístico – sordoceguera después la adquisición del lenguaje y ciegos con posterior sordera.

Traemos ahora el abordaje más utilizado en el contexto brasileño. Jan van Dijk presenta el Abordaje Coactivo, en el cual las experiencias motoras realizadas con el niño sordociego, por medio del movimiento coactivo constituyen el fundamento para el desarrollo y aprendizaje, por fornecer calidad y cuantidad de interacciones con personas, objetos y acontecimientos. La anticipación (expectativa de una respuesta específica del ambiente antes del facto suceder) es la base para que aprenda cuando es que algo sucederá.

El punto central de ese abordaje es el propio cuerpo del niño, sus necesidades, deseos e intereses. Jan Van Dijk propone un programa que comprende seis fases: (1) nutrición; (2) resonancia; (3) movimiento coactivo; (4) referencia no representativa; (5) imitación y (6) gestos naturales. Estas fases viabilizan mejores condiciones de aprendizaje de un sistema de comunicación. Ellas no son excluyentes, tampoco exclusivas, pudiendo el niño presentar varias fases simultáneamente. Cader Nascimento & Costa (2000, in MEC/SEESP, 2002) hacen una descripción de ellas:

1. Nutrición - Consiste en el desarrollo de un vínculo afectivo entre el niño y el adulto, en la perspectiva de desarrollarse una relación de seguridad con el adulto. En este momento el niño no habla, solamente se movimienta, emite sonidos, llora, sin conocer la real repercusión de sus acciones en el ambiente
2. Resonancia- Consiste en el movimiento cuerpo a cuerpo, siendo que esa iniciativa debe partir del niño. El objetivo es el inicio de los primeros contactos en el cual se establece un vínculo corporal entre el adulto y el niño
3. 3) Movimiento coactivo - También es llamado de movimiento mano sobre la mano. Tiene como característica la ampliación comunicativa entre el adulto y el niño, en un espacio más amplio. El adulto realiza acciones junto al niño, por medio de contacto lado a lado y poco a poco la distancia física entre ellos se va ampliando. El objetivo de esta fase es ampliar los recursos de comunicación y la acción motora del niño en el espacio que lo cerca, así como desarrollar la habilidad de anticipación de acontecimientos en un área determinada. También en esta fase el niño debe entender que todas las actividades tienen principio, medio y fin
4. Referencia no representativa - el objetivo de esta fase es propiciar condiciones para que el niño comprenda algunos símbolos indicativos de actividades, personas y situaciones. Por medio del toque, él es llevado a conocer y reconocer las particularidades del cuerpo, en él y en el otro. El adulto inicia el uso de representaciones más abstractas con el empleo de objetos de referencia
5. Imitación -Visa estimular la realización de actividades propuestas para el niño. Es la continuación del movimiento coactivo, siendo que en la imitación el niño realiza la acción después de la demostración del adulto, en su presencia o ausencia, mientras que en el coactivo la acción es simultánea. Deberá partir de las acciones simples para las más complejas, considerándose las condiciones e y la singularidad del niño
6. 6) Gestos Naturales - Los gestos naturales, surgen a partir de las experiencias con las cualidades motoras de los objetos, siendo constituidos por movimientos de las manos casi iguales a los objetos de la acción. Los gestos deben ser espontáneos y no creados en situaciones estructuradas.

Van Dijk sugiere también, la necesidad de los siguientes pasos en la presentación del gesto: (1) objeto y gesto asociado, (2) gesto sin la presencia de los objetos, y (3) entrega y realización de la actividad con el objeto. Tras la asociación del gesto al objeto, el gesto se hace sin el objeto presente, a fin de promover el aumento de la capacidad de simbolización.

El sordociego en el contexto de la Educación Inclusiva en Brasil: algunas consideraciones

Cumpliendo lo que determinan las leyes brasileñas, la inserción de los alumnos con discapacidad en la enseñanza regular ocurre cada vez más intensamente. Los cuestionamientos, incertidumbres y frustraciones todavía siguen acumulándose al lidiar con la diversidad de los alumnos hoy presentes en las escuelas (Glat, 2007).

La adopción del modelo inclusivista por Brasil, juntamente con muchos otros países determinó un cambio de paradigmas que ciertamente, resignificarán el contexto que deberá ser vivenciado por personas con discapacidad y/o altas habilidades.

Mantoan (2003) llama la atención para el hecho de que la inclusión no se restringe a la inserción de esos alumnos en la escuela. Esta tendrá que hacer muchas adaptaciones, sean: flexibilizando criterios de admisión y de permanencia, atingiendo en su cerne el inmovilismo y el hermetismo de sus especializaciones y de ese modo enfrentar la exclusión. Por lo tanto, son "transformaciones" que permitirán una nueva era consolidando movimientos en dirección a la escuela para "todos". Según la autora, la inclusión depende no solamente de una reforma del pensamiento y de la escuela, como también de la formación inicial y continuada de profesores, a fin de tornarlos capaces de ministrar una educación plural.

Creemos que la posición de Mittler (2003, p 21) refuerza lo que Mantoan destacó arriba cuando comenta: "La inclusión es una visión, una estrada a ser viajada, pero una estrada sin fin, con todos los tipos de barreras y obstáculos, algunos de los cuales en nuestras mentes y en nuestros corazones". Vencer o minimizar los efectos de esos obstáculos debe ser nuestra meta desde el momento en que nos disponemos a viajar con ese grupo.

En el inicio del siglo XXI, la realidad social brasileña suscita movilización más amplia en torno del cuestionamiento de la estructura segregativa reproducida en los sistemas de enseñanza, que mantienen un alto índice de personas con discapacidad en edad escolar fuera de la escuela (Brasil 2015).

Cabe a esa sociedad promover condiciones de accesibilidad necesarias a fin de posibilitar que personas con discapacidad vivan independientes. En ese contexto, la educación inclusiva se torna un derecho incuestionable e incondicional. Esa nueva política ha creado diversas acciones en nuestro país que pasaremos a comentar, algunas de ellas vitales para la promoción de la accesibilidad.

Programas y acciones de apoyo al desarrollo inclusivo de los sistemas de enseñanza

La finalidad del programa es fomentar la transformación de los sistemas educacionales en sistemas educacionales inclusivos. El Ministerio de la Educación implementa en unión con los sistemas de enseñanza, acciones y programas, tales como:

- Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidad a la distancia, por medio de la Universidade Aberta do Brasil – UAB, como también el Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidad presencial ofreciendo cursos de formación continuada en educación especial
- Programa Educação Inclusiva: derecho a la diversidad que busca transformar en sistemas educacionales inclusivos los sistemas educacionales que ya existían
- Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais se constituye de espacios para la oferta del Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar la escolarización de estudiantes público destinatario de la educación especial
- Programa Escola Acessível que dispone de recursos para acciones de accesibilidad en las escuelas públicas, promoviendo el pleno acceso y la participación de las personas con deficiencia en los ambientes escolares
- Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior objetiva promover la accesibilidad en las instituciones públicas garantizando condiciones de acceso y participación a personas con discapacidad
- Programa Observatório da Educação, promueve la formación de maestros y doctores en educación, estimulando el desarrollo de estudios e investigaciones a nivel de posgrado que tengan como característica la utilización de los datos existentes en INEP
- PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, por medio de exámenes de ámbito nacional
- Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS y NAAH/S. Os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência – CAP y los Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB. Esos Centros de Formación esperan atender las necesidades de formación para actuación junto a ciegos, sordos y personas con altas habilidades

- Documentos orientadores para implementación de la Política de Educação Inclusiva elaborando notas técnicas y pareceres, tratando específicamente, de temas sobre los cuales los sistemas de enseñanza demandan.

El contenido de esos documentos según Farias y Maia (2007, p. 27) destaca que se debe respetar la diversidad y valorar la singularidad del aprendiz. Las autoras comentan aún que "la persona con deficiencia es una catalizadora de prácticas pedagógicas diferenciadas y de valores nuevos", que contribuyen para a mejoría académica.

Ampliando la discusión sobre la sordoceguera, tenemos de inserir la Enseñanza Superior, espacio donde nos situamos actualmente. Es posible identificar que el panorama brasileño para esa población está cambiando, pues el número de programas existentes justifica la afirmativa cuando comparados al final del siglo XX.

Los principios, ya comentados, deben viabilizar acciones para la construcción de una cultura inclusiva en el espacio universitario y del consecuente rompimiento de las barreras actitudinales que se interponen en el camino de las personas con deficiencia. La construcción de una universidad inclusiva incluye la accesibilidad de las relaciones interpersonales, en el sentido del conocimiento recíproco y de la superación de prejuicios. Para ese fin una de las acciones que va a impulsionar la consolidación de una Universidad Inclusiva, debe ocurrir a la diseminación de estudios e investigaciones sobre personas con necesidades especiales, viabilizando a través de la transversalidad del tema inclusión, en el currículo de los cursos.

Esperamos que las acciones, en colaboración con el Grupo Brasil, Associação Educacional para a Múltipla Deficiência (Ahimsa), Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) y Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e dos Múltiplos Deficientes Sensoriais (ABRAPASCEM) y el Ministério da Educação, favorezcan a muchos sordociegos para a inclusión con responsabilidad y atención a sus necesidades.

La inclusión del sordociego desde los niveles iniciales de enseñanza hasta la Enseñanza Superior es favorecida con la participación del guía intérprete, profesional necesario para la inclusión de la persona sordociega poslingüística, o un instructor mediador para personas que son sordociegas prelingüísticas, en la cual la intermediación será a clave para el éxito del aprendizaje e inclusión (MEC, 2007). Según el documento Saberes e Práticas da Inclusão (MEC, 2003), las escuelas necesitan adaptarse a la nueva realidad por medio de un desarrollo en el sentido de una diferenciación de intervención que posibilite respuestas adaptadas a la realidad de cada alumno y que dé a todos ellos oportunidades de aprendizaje y evolución.

En fin, el trabajo pedagógico con sordociegos deberá tener por parte de profesionales una actitud nueva frente al saber. Se hace necesario edificar un nuevo modo de ser y de hacer, es decir, el trabajo pedagógico necesita tener una base caracterizada por la transdisciplinariedad y la inserción de la familia, profesionales y comunidad en ese proceso.

2. Oír la Sordoceguera: Camino metodológico

El objetivo del estudio, que ha sido analizar la sordoceguera y las formas de comunicación del sordociego prelingüístico en un contexto inclusivo. Esta investigación ha previsto el análisis y la discusión de datos provenientes de tres fuentes: 1) Cuestionario con los padres de los sujetos; 2) Mapa de Comunicación 3) Observación Directa de la comunicación de los sordociegos en diferentes situaciones sociales.

2.1 Selección de los sujetos

Ha sido seleccionada la institución que atendía el mayor número de niños sordociegos. De un grupo de dieciséis (16) sordociegos fueron seleccionados diez (10) teniéndose en cuenta el criterio de elección abajo:

- Niños sordociegos prelingüísticos en el grupo etario de tres a diez años
- Estar en atendimiento sistemático en la institución, pudiendo o no estar incluidos en el sistema de enseñanza pública, escuela especial o clase especial.

Los niños fueron divididos en dos grupos: Grupo A – con 06 niños de 3 a 6 años y Grupo B – con 04 niños de 7 a 10 años.

2.2 Caracterización de los sujetos

El grupo A ha sido compuesto de seis sujetos, siendo que los sujetos 1, 2 y 3 presentaban sordera profunda, pero con residuos visuales moderados en al menos un ojo, lo que ha facilitado el empleo de algunas formas de comunicación que utilicen la visión como canal receptivo. Los sujetos 2 y 3 utilizan auxilios especiales AASI y gafas de refracción simple. El sujeto 1 presenta como causa de la sordoceguera la hidrocefalia lo que puede comprometer un poco más el proceso de su comunicación.

Los sujetos 4, 5 y 6 presentaban sordera leve y moderada, lo que muestra que a pérdida auditiva presenta posibilidad de una mejor actuación en la comunicación oral. El sujeto 4 no necesita de auxilios ópticos delante de sus pérdidas sensoriales. Los sujetos 5 y 6 utilizan gafas de refracción simple y AASI, lo que posibilita mejores condiciones de adquisición del lenguaje oral y/u otras formas de comunicación. El

sujeto 4 presenta como causa de su sordoceguera el citomegalovírus lo que puede comprometer aún más su proceso de desarrollo.

El grupo B es compuesto por cuatro sujetos, siendo que los sujetos 7, 9 y 10 presentan sordera profunda, el sujeto 8 presenta sordera moderada. Todos ellos presentan residuo visual, siendo que los sujetos 7 y 8 presentan baja visión leve, lo que posibilita mejores interacciones comunicativas por este canal sensorial. Ya el sujeto 10 presenta baja visual severa con sordera profunda, lo que dificulta en sus interacciones comunicativas, además de no aceptar el auxilio óptico y el AASI. Los sujetos 7 y 9 hacen uso de AASI, sin embrago, no presentan ningún tipo de oralidad, solamente sonidos guturales. Todos los sujetos de este grupo presentan como causa de la sordoceguera la rubéola congénita.

2.3 Recursos utilizados para la colecta de datos

2.3.1. Cuestionario – hemos utilizado un cuestionario del tipo estructurado

2.3.2. Mapas de Comunicación - proceso por el cual iniciamos un inventario, buscando informaciones a respecto de sus preferencias (características), necesidades (sus gustos, miedos) y expectativas de los padres (deseos y sueños), evaluación desarrollada por Maria Bove del Programa Hilton Perkins – USA, disponible por Cormedi (2005)

2.3.3. Observación Directa - La observación se ha dado a través de filmación en tres diferentes situaciones transcritas literalmente, en el atendimiento, durante la espera en la recepción y en ambas

2.3.4. El Análisis de Datos - El análisis de los datos colectados ha sido realizada en dos etapas:

a) individualmente – El análisis individual profundizado fue realizado con las tres fuentes, ya mencionadas

b) colectivamente – Los datos fueron reunidos para una reflexión profundizada de las formas de comunicación encontradas en todos los sujetos de la investigación.

3. Ver y oír la sordoceguera: Resultados y discusión

La fundamentación teórica se constituyó la base para la comprensión de lo que sucedió durante la aplicación del cuestionario, mapas de comunicación y observaciones directas. Seleccionamos solo un caso para descripción debido a la limitación de páginas que tenemos para presentar el artículo.

3.1. Análisis Individual

3.1.1. Datos del Cuestionario

Nombre: MEFF **Edad:** 5 anos **Sexo:** Feminino

Cuadro 1 – Síntesis de la Entrevista con los Padres del Sujeto

Clasificación (ONCE – 1994)	
Intensidad de las pérdidas sensoriales	Sordera profunda bilateral Baja visión moderada en el ojo derecho Baja visión severa en el ojo izquierdo
Época de la adquisición de la sordoceguera	Prelingüístico
Condición de la sordoceguera	Estable
Etiología (Masini, 2007)	
Anomalía Congénita	Hidrocefalia
Escolaridad/ Terapias	
No estudia en escuela pública	
Institución pública (ONG)	Fisioterapia y Pedagogía
Institución privada	Ecoterapia, Hidroterapia, Fonoaudiología y Terapia Ocupacional

Se trata de un caso de sordera profunda con residuo visual moderado, por lo tanto, un caso donde la LIBRAS puede ser empleada, además de muchas otras formas de comunicación. Los restos de visión podrán auxiliar en la comprensión de lo que ocurre alrededor del niño, facilitando la anticipación de los eventos. La institución que atiende el niño fornece orientaciones para la cuidadora (contratada por la familia) cuanto a las formas más adecuadas de lidiar con el niño.

3.1.2. Mapa de Comunicación

Cuadro 2 – Mapa de Comunicación del Sujeto 1

Nombre: MEFF				**Sujeto 1**	
DN: 27/12/2005		**Edad:** 5 anos		**Data:** 06/07/2010	
CARACTERISTICAS DEL NIÑO					
Dócil	*bravo*	*alegre*	*triste*	*amable*	*sociable*
llorón	*enfadado*	*terco*			
NECESIDADES DEL NIÑO			**EXPECTATIVAS DE LA FAMILIA**		
LE GUSTA	**NO LE GUSTA**	**MIEDOS**	**DESEOS**	**SUEÑOS**	
Juguete de cuerda	*Muñeca blanca*		*Aprender comunicarse*	*Saludable*	

Muñeca oscura	*Jugo*		*Andar*	*Más previsible*
Tarta, pastel, comida dulce	*Comida salada*		*Frecuentar la escuela*	*Que un día ella trabaje*
"Vira-vira"	*Ambiente con mucha gente*		*Que ella deje de usar pañales*	*Que ella sea feliz*
Jugar con el cuerpo			*Que ella coma sola*	*Que ella aprenda a comunicarse*
Pasar la mano en la garganta del otro			*Que ella use el baño*	
Gritar				
Quedarse en la cama muy a gusto				
Dormir con la muñeca				

Fonte: Cormedi (2005)

Verificamos que este sujeto utiliza movimientos corporales y le gusta interactuar con juguetes sonoros que vibran. A partir del uso de estos juguetes, nuevos son inseridos, para que comprenda el "jugar".

Como tiene residuo visual, y le gusta mirar las personas y objetos, esta posibilidad auxiliará en las interacciones con el medio, dando apoyo incluso para que pase a simbolizar más en su comunicación. Nos llama la atención el facto del sujeto pasar la mano en la garganta de las personas cuando estas hablan, lo que podrá indicar el uso de los medios de comunicación - método Tadoma para sordociegos.

3.1.3. Observación Directa

La observación del sujeto ocurrió durante los atendimientos en la institución. La terapeuta interactuó en el inicio y después por el facto del niño estar llorando mucho, la cuidadora pasa a interactuar con él bajo la orientación de la terapeuta. El tiempo total de observación fue de seis minutos. Los datos obtenidos se encuentran en el Cuadro 3, que presenta las conductas de la comunicación receptiva y expresiva.

Cuadro 3 – Conductas de Comunicación del Sujeto

T E R	**Comunicación Receptiva**	**Comunicación Expresiva**
		Llanto
		Agarra el brazo de la terapeuta

A P E U T A		Llanto
	Pasa la mano en el brazo del niño	Para de llorar
		Agarra el brazo de la terapeuta
		Pone toda la mano en la boca
	Saca la mano de la boca del niño	
	Pone la mano del niño en la pierna	
C U I D A D O R A	Dice: *"D., o que é que você tem, mainha?"*	
	Pasa la mano en el rostro del niño y sonoriza: *"ô,ô,ô"*	Pasa la mano alrededor de los hombros de la cuidadora
		Sonoriza: *"i,..i...,i"*
	Dice: *"olha a foto, cê já quê vim pro colo, ô"*	
	Toma el niño en sus brazos	Mira la cuidadora
		Para de llorar
		Mira para la cámara
	Sienta el niño en el tatame	Grita e sonríe
	Agarra la pelota colorida y dice: *"Toma D."*	
	Tira la pelota arriba	Mira la pelota
	Agarra la pelota colorida y dice: *"Toma "*	
	Balancea a pelota para la derecha e izquerda	Llora
	Dice: *"chora, não!"*	
	Pasa los dedos en la nariz del niño y dice: *"chora, não, chora, não!"*	
	Pasa las manos en la garganta del niño con movimientos ascendentes	Para de llorar

En el poco de tiempo de interacción con la terapeuta verificamos que el niño a pesar de estar llorando, busca demonstrar que quiere algo y para tal "agarra el brazo" de la terapeuta y "pone toda la mano en la boca". Observamos que la profesional presenta dos estímulos para el niño: 1) Pasa la mano en su brazo; 2) Saca la mano de la boca del niño. Él deja de llorar y luego la terapeuta retira la mano de la boca del niño y la pone en su pierna. Consideramos que las conductas de comunicación receptiva con a terapeuta fueron pocas, pero las expresivas demuestran la importancia de la observación por los padres/ cuidadores y terapeutas de movimientos corporales y expresiones faciales.

La cuidadora utiliza lenguaje oral todo el tiempo, a pesar de tener indicios de que el niño no comprenda. La cuidadora utiliza muchos movimientos corporales lo que sugiere ser uno de los canales sensoriales de comunicación, la cinestesia. De acuerdo con el abordaje coactivo de Van Dijk (1989), a través de las experiencias motoras realizadas con el niño sordociego se puede fornecer calidad y cantidad de interacciones con personas, objetos y acontecimientos, pues el punto de referencia será el propio

cuerpo del niño para que ordene su mundo, estimulándola y motivándola a comunicarse y relacionarse con el mundo a su alrededor.

A través del análisis de los datos elaboramos el Cuadro 4 con una síntesis, teniendo como base el modelo propuesto por Cormedi (2005), con el nivel de comunicación receptiva y expresiva del sujeto. Él se encuentra en el nivel pre simbólico o de referencia no representativa, donde las actividades se realizan en el propio cuerpo del niño y/o con modelos tridimensionales.

Cuadro 4 – Nivel de Comunicación Receptiva y Expresiva del Sujeto 1

	RECEPCIÓN	FORMAS	EXPRESIÓN
SIMBÓLICO		Habla	
SIMBÓLICO		Libras	
SIMBÓLICO		Señales Aisladas	
SIMBÓLICO EMERGENTE		Gestos	
PRE SIMBÓLICO		Objetos de Referencia	
PRE SIMBÓLICO		Pistas	
PRE SIMBÓLICO		Movimientos Corporales	

Fonte: Cormedi (2005)

De acuerdo con el abordaje de Van Dijk (1989), el sujeto, se encuentra en las fases de:

a) Nutrición*,* pues el niño necesita del desarrollo de un vínculo afectivo con el adulto como prerrequisito para la adquisición del lenguaje. Él no debe conocer la real repercusión de sus acciones en el ambiente
b) Resonancia**,** el niño necesita del movimiento cuerpo a cuerpo, estableciendo un vínculo corporal entre él y el adulto, que pasa a hacer parte de su mundo.

El Cuadro arriba resume la comunicación receptiva y expresiva, comentados de acuerdo con Cuadros (2008), Bruner (1983), Vygotsky (1997) y Chomsky (1988).

3.2. Análisis Coletivo

Nuestra reflexión se ha basado en las informaciones de todos los sujetos. El Cuadro 5 contiene una síntesis de los sujetos de la investigación, cuanto a sus formas de comunicación Receptiva y Expresiva.

Cuadro 5 – Síntesis Global de los Sujetos de la Investigación

Sujeito	AV	AA	CR	CE	F
01	Baja visual moderada y severa	Sordera profunda bilateral	Pre simbólico	Pre simbólico	Nutrición, Resonancia
02	Baja visual moderada y severa	Sordera profunda bilateral AASI	Simbólico emergente/ simbólico	Simbólico emergente/ simbólico	Coactivo, referencia no representativa, imitación y gestos naturales
03	Baja visual moderada y severa	Sordera profunda bilateral AASI	Simbólico emergente/ simbólico	Simbólico emergente/ simbólico	Referencia no representativa, Imitación
04	Ceguera y Baja visual severa	Sordera leve bilateral	Pre simbólica	Pre simbólica	Nutrición/Resonancia, Coactivo, referencia no representativa, imitação
05	Baja visual moderada y severa	Sordera moderada bilateral AASI	Simbólico	Simbólico	Referencia no representativa, Imitación, Gestos Naturales, Señales Aisladas de LIBRAS y habla
06	Baja visual moderada en ambos los ojos	Sordera moderada bilateral AASI	Simbólico emergente/ Simbólico	Simbólico emergente	Coactivo, referencia no representativa, imitación y gestos naturales
07	Baja visual leve y moderada	Sordera profunda bilateral AASI	Simbólica	Simbólica	Gestos Naturales y LIBRAS
08	Baja visual leve en ambos los ojos	Sordera moderada bilateral	Pre simbólico	Pre simbólico	Nutrición/Resonancia
09	Baja visual moderada en ambos los ojos	Sordera profunda bilateral AASI	Simbólico	Pre simbólico	Co-ativo, referência não representativa, imitação
10	Baja visual severa	Sordera profunda bilateral	Simbólico emergente/ Simbólico	Pre simbólico	Coactivo, referencia no representativa

Leyenda: AV – Acuidad Visual, AA – Acuidad Auditiva, CR – Comunicación Receptiva, CE – Comunicación Expresiva e F – Fase da Abordaje de Jan Van Dijk

Conclusiones

El resultado de ese estudio nos ha puesto frente el perfil de la comunicación de sordociego prelingüístico de una institución de Recife y también representa la concretización de un objetivo que hasta el momento no había sido logrado en Pernambuco.

La descripción del grupo investigado evidenció la presencia de residuo visual en todos los niños. Ese facto se reviste de característica especial, pues esos residuos ayudarán mucho en la adquisición de la comunicación.

Verificamos que el uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, por algunos sujetos de la investigación, se ha dado en todos los casos de sordera, con a asociación de terapia fonoaudiológica. Como consecuencia hubo mejora en las formas de comunicación en la sordera leve; ya en los casos de sordera moderada y profunda no verificamos evidencias de esa mejora. El mejor nivel de comunicación de los sujetos parece no estar relacionado con el grupo etario, sino con la recurrencia de las oportunidades de interacción comunicativa con la familia, cantidad y calidad de las terapias e inclusión escolar.

Recordamos que las fases del abordaje de Jan Van Dijk (1989), no son excluyentes, ni exclusivas, pudiendo el niño presentar fases simultáneamente, como vemos a través del Cuadro 6. Podemos verificar el perfil de esos sujetos, donde a mayoría de ellos se encuentran en las fases Coactiva, Referencia no representativa e Imitación.

Cuadro 6 – Fases del Abordaje de Jan Van Dijk de los Sujetos de la Investigación

	01	**02**	**03**	**04**	**05**	**06**	**07**	**08**	**09**	**10**
Nutrición										
Resonancia										
Coactivo										
Referencia no representativa										
Imitación										
Gestos Naturales										

De los 10 sujetos analizados, tres de ellos, independiente del grupo etario y del grupo que pertenezca, se presentan en las fases de nutrición y resonancia. Tres de ellos ya presentan gestos naturales y solo uno de ellos, LIBRAS. Por lo tanto, la edad del niño parece no interferir en sus conductas comunicativas y adquisición del lenguaje, dependiendo mucho más de las oportunidades interactivas bajo la orientación de profesionales especializados para una intervención junto al niño y la familia.

Observamos también, que cinco sujetos se presentan en la fase Coactiva, lo que Van Dijk (1989), dice que en esta fase los niños sordociegos realizan experiencias motoras por medio de movimiento coactivo, siendo fundamento para su desarrollo y aprendizaje, por fornecer calidad y cuantidad de interacciones con personas, objetos y acontecimientos, dando puntos de referencia para que ese niño organice su mundo, estimulándola y motivándola a comunicarse y relacionarse con el mundo a su alrededor. Podemos finalizar indicando que para el grupo analizado existe, sí, una forma de comunicación expresiva más frecuente, el empleo de referencia no representativa, imitación y movimiento coactivo. Esa comunicación ha emergido con mayor o menor facilidad por la acción conjunta de factores ambientales, como familia, escuela e instituciones auxiliares de atendimiento impulsando el niño sordociego en la ampliación de sus interacciones sociales.

Estamos conscientes de que el trabajo presenta limitaciones que podrán ser retomadas en otras investigaciones que traten de adquisición del lenguaje del sordociego, formas de comunicación e intervenciones junto a las familias, equipo multidisciplinar y escolar, pues a través de ellos podremos llegar a nuevos hallazgos que ayudarán a comprender con más clareza cuestiones que envuelven el emerger de la comunicación en el niño sordociego.

Referencias

Araoz, S. M. M; Costa, M.P.R. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. Rev. Brasileira de Educação Especial, Marília, v.14, n.1, 2008.

Brasil, Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades especiais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, v.1, 4, 6, 8, 2002.

_____, Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização. Surdocegeuira/Múltipla deficiência sensorial, 2006.

_____, Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, Brasília, 2015.

Bruner, J. Como as crianças aprendem a Falar. Trad.: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

Cader-Nascimento, F.A.A.A., COSTA, M.P.R. A prática educacional com crianças surdocegas. Temas em Psicologia da SBP, vol. 11, nº 2, 2000, p.134-146.

Cambruzzi, R.C.S. Recursos Pedagógicos, acessíveis ao aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher: um estudo de caso. Tese de Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

Chomsky, N, Language and problems of knowledge: The Managua lectures. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

Cormedi, M.A. Referências de Currículo na Elaboração de Programas Educacionais Individualizados para Surdocegos Congênitos e Múltiplas Deficiências. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

Farias, S S.P. e Maia,S.R. O surdocego e o paradigma da inclusão, Revista Inclusão, Ano III- nº 4 – Brasilia: MEC, junho de 2007.

Finger, I., Quadros, R. M. Teorias da Aquisição da Linguagem. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Fundação Padre Anchieta, As Borboletas de Zargorsk. Série: Os Transformadores, Grã Bretanha: BBC, São Paulo: Televisão Cultura, 1992.

Garcia, A., Surdocegueira: empírica e científica. Rio Grande do Sul: A Notícia, 2008.

Glat, R., Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Questões atuais em educação especial VI. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

Kail, M. Aquisição da Linguagem. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

Maia, S.R. A educação do surdocego – Diretrizes Básicas para pessoas não especializadas. Dissertação (Mestrado) – Programa em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

Mansini, E.S.F., et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes, Revista Bras. Est. Pedag. Brasília, v.88, n 220, p. 556-573, set/dez. 2007.

Mantoan, M.T.E., Prefácio do livro: Mittler P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais, Artmed, Porto Alegre, 2003.

Mittler, P., Educação Inclusiva: Contextos Sociais, Artmed, Porto Alegre, 2003.

Tomasello, M. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Vygotsky, L.S. Obras Escogidas: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis. AS, 1997.

Vygotsky, L.S., Luria, A.R. A História do Comportamento: O macaco, o primitivo e a criança. trad.: Lólio Lourenço de Oliveira Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.

LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA EN EL AULA DE LA ESCUELA ESPECIAL

Ximena Acuña Robertson[1]
Irene Cabrera Ramírez[2]

Resumen

Desde un enfoque socioantropológico, las personas sordas conforman un grupo minoritario que posee una cultura propia, que interactúa en forma permanente con la cultura de la sociedad mayoritaria. Esta perspectiva implica comprender la sordera, no como condición individual de pérdida auditiva, sino como un conjunto de condiciones que se combinan para el funcionamiento de un grupo que constituye comunidad. La relevancia política de esto incide en el nivel de conciencia de las personas como miembros de una minoría cultural y lingüística. En la educación de los sordos, actualmente prevalece un estado de transición hacia un enfoque bicultural bilingüe que considera la lengua de señas chilena (LSCh) como lengua natural de las personas sordas. La complejidad de este proceso exige cambios en diversos aspectos implicados en el desarrollo del currículum. Diversas investigaciones han permitido observar la realidad curricular al interior del aula de una escuela especial de sordos. El análisis de las interacciones entre los docentes, mayoritariamente oyentes, y sus estudiantes sordos, demuestra la complejidad del contexto que viven los niños que deben desarrollar una primera lengua. Dado que la mayoría de los niños sordos crece en familias de oyentes que no conocen la lengua de señas, ni la cultura sorda, el rol del docente es clave en su desarrollo. No solo se exige un nivel de competencia lingüística en LSCh, sino también un nivel de conocimiento de la estructura de esta lengua y cómo esta se desarrolla. En este sentido, se vuelve crucial la participación de la comunidad sorda, cuyo vínculo permite incorporar la cultura sorda en la escuela, y considerar que miembros competentes en lengua de señas participen efectivamente en el proceso curricular de la educación de los niños sordos.

Palabras clave: lengua de señas chilena, educación bilingüe, desarrollo del lenguaje

[1] Doctora en Lingüística, Académica de la UMCE.
[2] Magíster en Lingüística, Académica de la UMCE.

El Problema

En la educación de los sordos, actualmente prevalece un estado de transición hacia un enfoque bicultural bilingüe que considera la lengua de señas chilena (LSCh) como lengua natural de las personas sordas. La complejidad de este proceso exige cambios en diversos aspectos implicados en el desarrollo del currículum. Diversas investigaciones han permitido observar la realidad curricular al interior del aula de una escuela especial de sordos. El análisis de las interacciones entre los docentes, mayoritariamente oyentes, y sus estudiantes sordos, demuestra la complejidad del contexto educativo que viven estos niños, dado que no solo deben desarrollar los contenidos curriculares considerados para la educación regular, sino que también se enfrentan a este proceso mientras están aprendiendo una primera lengua que sirva de base para esos aprendizajes. Puesto que la mayoría de los niños sordos crece en familias de oyentes que no conocen la lengua de señas, ni la cultura sorda, el rol del docente es clave en su desarrollo. No solo se exige un nivel de competencia lingüística en LSCh al interior de la escuela, sino también un nivel de conocimiento de la estructura de esta lengua y cómo esta se desarrolla. En este sentido, se vuelve crucial la participación de la comunidad sorda, cuyo vínculo permite incorporar su cultura en la escuela, y considerar que miembros competentes en lengua de señas participen efectivamente en el proceso curricular de la educación de los niños sordos.

Antecedentes

Desde un enfoque socioantropológico, las personas sordas conforman un grupo minoritario al que se le reconoce una cultura propia, la que interactúa en forma permanente con una cultura diferente, la de la sociedad mayoritaria oyente. Desde esta perspectiva se comprende la sordera, no como condición del individuo que presenta una pérdida auditiva, sino como un conjunto de condiciones que se combinan para el funcionamiento de un grupo que constituye comunidad. Así, la sordera es una noción social, no individual, es decir aquello que responde a la interacción entre personas que forman parte de una comunidad y comparten experiencias relativamente similares.

Ya en el año 1982, Woodward (1982) se refiere a esto como una *ideología del sordo*. Es decir, personas sordas que conforman un grupo minoritario y que posee una cultura que les es propia, la cual interactúa en forma permanente con la cultura de la sociedad mayoritaria.

Actualmente cobra relevancia la noción de "sordedad", propuesta por Paddy Ladd (2003), para comprender la cultura sorda como un proceso en el que las personas sordas van construyendo su identidad sorda en torno a diversos factores que afectan su vida social.

Hace varias décadas, Hillery (1974) se propone construir una definición sobre el concepto de comunidad a partir de la identificación de los rasgos comunes que encuentra en ellas. Determina, así, que estas están formadas por un grupo de personas que comparten metas comunes y establecen formas de cooperación para alcanzarlas; que ocupan una región geográfica específica y, que, finalmente, hay un grado de libertad de cada uno de sus miembros para organizar la vida social y definir sus responsabilidades.

A partir de allí, Padden (1989) define la comunidad sorda como un grupo de personas que habita en un espacio particular, comparten metas comunes y trabajan para conseguir esas metas. Definida así, la comunidad también incluye a personas que no presentan pérdida auditiva pero que, sin embargo, apoyan las metas de la comunidad, trabajan para alcanzarlas, y más importante aún, comparten un sentimiento común de membrecía. Desde esta perspectiva, entonces, se comprende la sordera, no como una condición individual, sino como un conjunto de condiciones que se combinan para el funcionamiento de un grupo que constituye comunidad.

Las personas sordas de una localidad determinada constituyen un grupo con el cual establecen pertenencia e identificación, dada las experiencias comunes que viven sus miembros. Se la reconoce porque posee una cultura propia y se distinguen de quienes no pertenecen a ella. Según esto, la relevancia política incide en el nivel de conciencia de las personas como miembros que pertenecen a una minoría cultural y lingüística. Son personas que se aglutinan en la medida que comparten un sentido de solidaridad y el deseo de preservar su cultura, sus tradiciones o su lengua. Pero, entre los rasgos que comparten, también está la discriminación, que surge por experiencias de desventajas con respecto a los de la sociedad mayoritaria con la que interactúan. La comunidad sorda ha enfrentado muchos de estos conflictos que aquejan a los grupos minoritarios. Son constantemente emplazados a asumir comportamientos que no se condicen con la sordera, tanto lingüísticos como culturales, y no son reconocidos desde la sociedad mayoritaria. Su educación está organizada y es implementada según criterios de la mayoría oyente y su lengua está relegada a un segundo plano y la mayor parte de la enseñanza la reciben a través de la lengua mayoritaria (Woodward, 1982). En este sentido, más que ver la sordera como una discapacidad, se la comprende como una diferencia en la experiencia humana.

La comunidad sorda se define por la actitud hacia la sordera y no por la pérdida de la audición. Se trata de una complejidad en la que convergen habilidades lingüísticas, actividades sociales y políticas y el nivel de pérdida auditiva (Backer, Shenck y Cokelly, 1980). Se establece una relación directa entre la cultura y la lengua en una comunidad al indicar que la lengua alberga el conocimiento cultural y se constituye en

un símbolo de identidad social y un medio que sirve a la interacción (Gumperz, 1975, en Woodward, 1982).

Aunque los miembros de la comunidad de sordos son naturalmente bilingües, solo una minoría de ellos alcanza un dominio competente en ambas lenguas, la lengua oral y la lengua de señas. Así, muy pocos pueden llegar a comunicarse en forma comprensible a través del español oral y solo algunos de ellos cuentan con competencias equiparables a las de un oyente en cuanto a comprensión y producción del español en su forma escrita. El dominio de la lengua de señas está condicionado en gran medida por el contexto en el que las personas sordas crecen. Así, la mayoría ellas, que son hijos de padres oyentes, son criados en ambientes cuyo acceso a una lengua en forma temprana está severamente restringido, y expuestos a la LSCh en forma tardía. En cambio, aquellos que son hijos de padres sordos suelen tener la oportunidad de adquirir la lengua de señas tempranamente por medio de interacciones naturales dentro del contexto familiar, todo lo cual da como resultado niveles apropiados de competencia lingüística.

De este modo, la comunidad de personas sordas está integrada por miembros cuyo dominio lingüístico es heterogéneo y, en gran medida, pertenecen a ella muchos hablantes de la LSCh cuyo desarrollo fue tardío. Con ello, el valor que la lengua de señas adquiere como patrimonio cultural de la comunidad sorda, no está dado solo por el dominio competente de ella, sino y más relevante, por el reconocimiento que los miembros de la comunidad le otorgan. El uso de la lengua de señas permite la identificación de las personas como miembros de una comunidad que sirve de vehículo para la transmisión de valores, creencias que van pasando de generación en generación, lo que permite se constituya en la vía para la construcción y constitución de su identidad cultural.

La lengua de señas

El valor científico de la lengua de señas como objeto de estudio está centrado en su modalidad, debido a que en su procesamiento están presentes ampliamente los sistemas visual y motor y requieren, para su producción de la integración de los sistemas motores en los que se involucran las manos, partes del cuerpo y la cara del señante (Emmorey, 2002).

Desde los estudios de W. Stokoe, en la década del 60, se ha establecido que las lenguas de señas, diferentes en cada localidad o país, son lenguas naturales que se caracterizan por su gramática, cuya sintaxis y cuyo léxico les son propios. Mediante ellas se puede expresar ideas, pensamientos, creencias, sentimientos; es decir, las nociones conceptuales más abstractas.

El haber reconocido a las lenguas de señas como lenguas naturales, es un avance relevante no solo para la comunidad sorda con todas sus consecuencias sociales, políticas y educativas, sino que también constituye un avance para el desarrollo del conocimiento humano y del lenguaje.

La lingüística de las lenguas de señas contribuye con una base importante para comprender la verdadera naturaleza de estos sistemas. La LSCh es una lengua de carácter gestual visual, que representa significaciones mediante elementos visuales a través de una comunicación que se da cara a cara, puesto que es un sistema ágrafo, es decir, carece de registro escrito. Se compone de signos que se expresan a través de formas y movimientos de las manos que se realizan en el espacio o el cuerpo de la persona señante, lo que se acompaña de expresiones faciales y comportamientos corporales cuya complejidad permite la construcción de significados abstractos para la comunicación en cualquier ámbito social. Hace uso particular del espacio, en su dimensión tridimensional, donde se despliegan recursos gramaticales complejos diferentes a los recursos lineales propios de una lengua oral. Esto configura el sistema, lo que da forma a su gramática y permite la representación de un contenido ideacional.

La naturaleza visual – gestual de estas lenguas no es un rasgo casual ni accesorio; no se trata tan solo de traspasar aquello que pertenece a la oralidad para hacerlo visible a personas que carecen de audición. Se trata, en cambio, de un rasgo cuya esencia está determinada por la forma de interacción entre los miembros de una comunidad. Esto se demuestra porque las diferentes lenguas de señas que se conocen, no funcionan completamente aisladas entre sí, sino que se interrelacionan a partir de lo cual se conforma una comunidad sorda, en la que crece, evoluciona y se transmite en forma dinámica como parte de la tradición de esa cultura visual.

La cultura sorda y la educación

El conocimiento cultural que se construye puede ser concebido como un conjunto de esquemas cognitivos que juegan el rol de la organización del conocimiento y pueden ser muy específicos al interior de un grupo. Se trata entonces, de comprensiones compartidas que pueden estar reflejadas en el discurso de las personas, a partir de lo cual es posible acceder a la visión de mundo particular de la comunidad de sordos.

La cultura de las personas sordas se constituye, comparte y mantiene en la interacción entre los miembros de la comunidad. Tal como se ha descrito hasta aquí, se concibe como un fenómeno social, que se desarrolla en un contexto sociopolítico específico, dentro del cual se crean símbolos característicos que adquieren relevancia. El símbolo de la comunidad sorda está relacionado con la comunicación, y se manifiesta como un sistema lingüístico de modalidad gestual visual, con una gramática propia. Esta lengua otorga a los miembros del grupo el sentido de pertenencia y permite

establecer el límite con otras comunidades. De este modo, el signo que efectivamente señala la pertenencia, no es la pérdida de la audición, sino el uso de la lengua de señas que es su principal símbolo de identidad (Adamo y Cabrera, 1989).

Los estudios acerca de las identidades sociales y culturales de los sordos han ido favoreciendo el avance sobre la comprensión del proceso educativo de los niños y jóvenes sordos. Esta comprensión acerca de una cultura conformada por una historia propia, procesos de identificación, de discriminación, de desarrollo y de prácticas vinculadas con una lengua en común y con la función que ocupa el espacio en el desarrollo del individuo, permite hacer una lectura sobre la multiculturalidad que involucra a la cultura sorda (Skliar, 1997). Esta está conformada por historias de niños que en su gran mayoría no han adquirido la lengua de sus padres. Así, el proceso de desarrollo de la subjetividad está ligado a las posibilidades que cada uno de ellos ha tenido en la comunicación e identificación en el seno de su familia (Veinberg y Silinger, 1998). Dentro de la escuela, se desarrolla una historia de los sordos que se podría considerar fundante de esta subjetividad y, por lo tanto, de su cultura. En la escuela especial, los estudiantes conviven con docentes, profesionales y otros adultos que son oyentes y que no comparten los mismos valores, juicios y creencias que están a la base de su cultura.

La educación de los sordos

La educación de los sordos en nuestro país tiene una historia y un desarrollo cuyos logros no se condicen con las capacidades reales de los estudiantes. Históricamente se privilegió el aprendizaje de la lengua oral y se dejó de lado la lengua de señas como lengua natural y propia de la comunidad de sordos. En un estudio realizado sobre la visión de mundo de personas sordas adultas, la educación aparece como tema recurrente, donde se plantea que esta está cargada de eventos críticos a partir de los cuales se fueron asumiendo características particulares. Estas últimas se relacionan con las distintas orientaciones que asume la educación especial, donde, por ejemplo, se considera que las señas, los gestos o la pantomima pueden ser una herramienta que aporta al desarrollo de la lectura y la escritura. De las narraciones que ellos construyen se desprende una concepción de educación como un proceso que siempre fue orientado hacia la cultura de los oyentes, es decir, pensada por y para el mundo oyente. En este sentido, dan cuenta de haber recibido una educación centrada en el aprendizaje de la lengua oral, proceso que siempre estuvo ligado al rechazo y prohibición del uso de una lengua de señas.

A pesar de ello, la lengua de señas se mantiene y se construye desde un conocimiento metalingüístico acerca de ella, lo que implica el desarrollo de un grado

de conciencia importante sobre lo que significa la actividad de aprender y de usar esta lengua para comunicarse con los otros.

Tanto los estudios científicos en antropología y lingüística, así como la participación creciente de la comunidad sorda en diversos ámbitos de nuestra sociedad, han abierto la posibilidad de incorporar la lengua de señas en la escuela y validarla como verdadero sistema de comunicación. En el tiempo, han surgido diferentes modelos de educación intercultural bilingüe para sordos, todos los cuales tienen como foco una enseñanza en lengua de señas, lo que se considera como una forma de eliminar las barreras para el acceso al curriculum.

No obstante la importancia que tiene el haber considerado el uso de la lengua de señas en la educación de los sordos, este proceso se ha enfrentado a diversas dificultades. Dentro de ellas, tenemos que la mayoría de los educadores son oyentes y deben aprender la lengua de señas, muchas veces en contextos poco favorables para ello. El dominio precario de esta lengua por parte de los docentes restringe aún más las posibilidades de desarrollo lingüístico de los niños y jóvenes sordos, sobre todo para algunos, cuando estos docentes suelen ser los únicos modelos adultos que entregan esta lengua.

Así, el desafío que se presenta en el aula es complejo, ya que los niños inician sus aprendizajes sin contar con un desarrollo lingüístico suficiente para ello. Igualmente, los docentes que guían este proceso tampoco son hablantes competentes. En este contexto, el enfoque de educación bilingüe para las personas sordas se centra en la adquisición de la lengua de señas como primera lengua (L1), y como segunda, el aprendizaje de la lengua de la mayoría oyente, principalmente en su modalidad escrita, (L2).

Para ello, la escuela ha optado por la incorporación de personas sordas adultas que se desempeñan como co-educadoras en este proceso y sirven al niño de modelo lingüístico y cultural más cercano. Estas propuestas consideran a la lengua de señas como propiedad cultural de las personas sordas y como sistema natural de comunicación para su educación, lo que significa el reconocimiento de esta lengua como una entidad completa en base a la cual es posible el aprendizaje de una segunda lengua (Emmorey, 2002). Así, el enfoque socioantropológico asume la sordera como una condición diferente a la del oyente, la que está construida a partir de la existencia de una lengua y una cultura que le son propias.

Según lo que se ha descrito, en esta realidad educativa compleja, se enfrentan dos culturas que conviven en el proceso pedagógico, a partir de lo cual se construye una visión que incide en la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes sordos. Por una parte, el proceso educativo es concebido por los oyentes y para los oyentes, donde las propuestas curriculares son elaboradas e implementadas desde esta

perspectiva, la que hace un esfuerzo por aproximarse a la realidad de las personas sordas. Al mismo tiempo, las personas sordas constituyen una comunidad cuya cultura particular se caracteriza por valores, juicios, creencias y una visión de mundo propia. Entonces, una relación coherente entre ambas perspectivas es compleja y depende del valor y el reconocimiento que se haga hacia la lengua de señas en su verdadera dimensión sociolingüística.

Se requiere avanzar, entonces, hacia una educación bilingüe intercultural que reconozca y considere la lengua de señas chilena como la lengua natural de las personas sordas y como consecuencia de ello, la incorpore de manera genuina al proceso educativo de la escuela.

Conclusiones

Las personas sordas, en su gran mayoría, se han visto enfrentadas al rechazo y falta de reconocimiento de la lengua de señas. Sin embargo, han desarrollado un fuerte sentimiento de valoración hacia ella, lengua que fue desarrollada con sus pares de manera natural y que, en la edad adulta es significada como patrimonio, un valor propio de su grupo social que se manifiesta en el desarrollo de una cultura visual, donde se mantienen la preferencia por el uso de lenguas visuales gestuales en las diferentes situaciones comunicativas que comparten.

Las relaciones sociales constituyen un elemento que refuerza su identidad como persona sorda, y es por ello que al participar en instituciones, clubes o asociaciones de sordos se revela como algo trascendente en sus vidas, debido a que en ellas tienen la posibilidad de participar activamente siendo valorados por sí mismos plenamente.

Actualmente, este contexto no está verdaderamente reconocido por el funcionamiento de la escuela y, en gran medida, resulta completamente ajeno a los profesionales que dirigen, planifican e implementan la educación de los niños y jóvenes sordos. Una escuela que asuma un rol intercultural, requiere acoger esta realidad en la que se incorpore la cultura de las personas sordas en toda su dimensión, con la participación de los miembros de la comunidad sorda que promueve dichos valores. Esto va más allá de considerar la intervención de personas sordas en algunas situaciones pedagógicas. Se trata de reconocer una realidad sociocognitiva, cuyas peculiaridades interactúan con las de la cultura mayoritaria, un contexto en el cual los niños y jóvenes sordos crecen y desarrollan su identidad.

Referencias

Adamo, D. y Cabrera, I. (1989). La comunidad de sordos: Una minoría lingüística. Actas del VIII Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística. Universidad de Santiago de Chile. SOCHIL, Santiago.

Backer, C., Shenck, C. y Cokelly, D. (1980). American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture. Washington DC: Gallaudet University Press.

Emmorey, K. (2002). Language, cognition, and the brain. Insights from sign language research. London: Lawrence Earlbaum Associates.

Hillery, G. (1974). Communal organization. Chicago: Chicago University Press.

Padden, C. (1989). The deaf community and the deaf culture of deaf people. En Sherman (Ed.), American deaf culture. An anthology. Maryland: Linstok Press.

Paddy, L. (2003). Understanding deaf culture. In search of deafhood. Sydney: Multicultural Matters.

Skliar, C. (1997). La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC.

Veinberg, S. y Silinger, E. (1998). Acuerdos y controversias en intervención temprana con niños sordos. I Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. Lisboa, Portugal.

Woodward, J. (1982). How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus? On depathologizing deafness. USA: TJ Publishers.

TEMÁTICA 4

EDUCACIÓN SUPERIOR:
PROCESOS FORMATIVOS INCLUSIVOS

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL PROFESORADO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES, LA UNIVERSIDAD DE REIMS Y LA UNIVERSIDAD JAUME ESPAÑA

María Angélica Yazzo Zambrano[1]
Claudia Patricia Duque Giraldo[2]

Resumen

Las metas educativas del 2021 planteadas por la Organización de Estados Iberoamericanos en el año 2008, establece que la Educación Superior tiende a ser uno de los factores más importantes en la constitución de Sujetos autónomos, independientes y sobre todo que permitan el desarrollo social de un País, en consecuencia la "comunidad iberoamericana incorporó más activamente que en el pasado la discusión sobre las políticas de conocimiento y la Educación Superior (OEI, 2008).

Por otra parte los estudios realizados la CEPAL en el 2002 a nivel latinoamericano muestra que el porcentaje de alumnos que completan la Educación Secundaria es cinco veces superior entre aquellos que se encuentran en el quintil más ricos de ingresos familiares, sin estimar los porcentajes de quienes tienes condiciones de vulnerabilidad. Esto convoca a los estados en pensar en políticas educativas de calidad basadas en el enfoque de inclusión, para replantear la organización administrativa, directiva, comunitaria y académica que permitan el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de todos y todas las estudiantes.

En el caso del Estado Colombiano a partir del 2010 al 2014 se enmarco acciones en Educación de calidad desde la convicción de aumentar la cobertura, la permanencia y el egreso oportuno de profesionales que permitan cumplir las metas de equidad e inclusión. Por ello en el 2013 se expiden los lineamientos de educación

[1] Master en Educación Especial, Docente Investigadora de Licenciatura en Educación Especial, Fundación Universitaria Los Libertadores, Grupo de investigación Pedagogías, Proyecto de investigación Educación superior inclusiva.
Master en Desarrollo Educativo Social .Docente Investigadora de la Licenciatura en Educación Especial Fundación Universitaria Los Libertadores, Grupo de investigación Pedagogías, Proyecto de investigación Educación superior inclusiva.
[2] Profesor Daniel Niclot, Thierry Philipot Universidad de Reims, Odet Moliner Universidad Jaume I España.

superior Inclusiva que cada universidad debe asumir en su proceso administrativo, directivo, académico y comunitario dado además como un factor de acreditación de alta calidad.

En este sentido se planteó la investigación entre tres universidades con el fin de Identificar el estado actual de las prácticas docentes del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Universitat Jaume I de España, Universidad de Reims de Francia, que permitan definir el estado actual de la dimensión pedagógica, didáctica, valorativa, personal, social e interpersonal de acuerdo a las condiciones dadas en las políticas institucionales y proyecto educativo institucional y como incide en la formulación de un plan de atención pedagógica fundamentada en principios éticos, sociales y educativos.

Palabras claves: Educación Superior Inclusiva, prácticas, docentes universitarios.

Introducción

En la Licenciatura de Educación Especial se han planteado acciones con el fin de fortalecer el enfoque de inclusión de la Fundación Universitaria Los Libertadores, es por ello que se construyó el documento preliminar de lineamientos para la atención educativa de grupos diversos "Un aporte a la inclusión social en nuestra sociedad" (2014), en los cuales se plantea aportar en la transformación de una comunidad estudiantil más humana e incluyente tanto en su ser como parte de una sociedad, como desde sus prácticas como profesional en el ejercicio de sus campos de acción.

En el Proyecto Educativo Institucional Libertador se asume el concepto de formación integral de los sujetos que integran la comunidad desde las dimensiones ética, moral, estética, social, política, física, artística, intelectual, cultural, religiosa, productiva con capacidades y potenciales como ser humano (PEIL, 1.5.), Relacionando los principios y la concepción de persona que se tiene a nivel institucional es el inicio de un sistema que se piensa en la equidad de oportunidades para garantizar el derecho a la educación en sus diferentes programas de educación ofrecidos, esto ha permitido que desde el año 2012 se iniciara la atención educativa a poblaciones con discapacidad visual (2), auditiva (2) y Síndrome Asperger (1) en los programas educativos de Licenciatura en Educación Especial, diseño gráfico. Por lo anterior se requiere definir unos lineamientos de atención a poblaciones diversas con el fin de establecer prácticas inclusivas basadas en procesos y procedimientos acordes con las políticas nacionales e internacionales que generen culturas inclusivas donde se identifiquen las barreras para el aprendizaje y la participación activa de la comunidad educativa.

Es entonces cuando se plantea la primera investigación denominada Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Políticas y Prácticas en la Educación

Superior. Estudio comparativo entre la Universidad Católica de Córdoba - Argentina y la Fundación Universitaria Los Libertadores – Colombia, con el objetivo de identificar el impacto de las políticas y prácticas educativas inclusivas establecidas en los procesos de educación superior para el acceso, permanencia y egreso de las poblaciones con discapacidad.

En dicha investigación se tuvo una muestra conformada por 96 estudiantes universitarios pertenecientes y 44 funcionarios entre docentes, directivos y administrativos quienes participaron voluntariamente en el proceso de investigación. Para el caso de estudiantes y docentes se realizó la aplicación del instrumento en las diferentes carreras de la Fundación Universitaria Los Libertadores Sede Bogotá. Las edades de los participantes se encuentran entre los 19 a 69 años, entre los cuales se contemplan total de 69 mujeres y 72 hombres. La toma de la muestra se realiza en el mes de abril de 2015 (Serrato, 2015).

Por ello es importante reconocer como la misma comunidad universitaria de la Fundación Universitaria Los libertadores concibe a las poblaciones con discapacidad, ya que se identificaron palabras como invalidez que conllevan a pensar cómo se deberán estructurar las políticas y prácticas de inclusión para poblaciones con discapacidad en la universidad si aún se encuentran instaurados lenguajes peyorativos y designaciones a una población que presenta una particularidad biológica, psicológica y sociológica en su desarrollo y en el aprendizaje.

De la misma manera, para la palabra nodo discapacidad fueron relacionadas palabras como minusválido, enfermedad y vulnerabilidad las cuales hacen referencia a las condiciones biológicas que presenta la población y permite resaltar que en el lenguaje de los participantes persiste la concepción deficitaria que suscita la palabra discapacidad; de ahí que las prácticas inclusivas en la Educación Superior se encuentren muy desligadas de las políticas en tanto que las redes de significado sobre la discapacidad en un contexto educativo estén permeadas por la connotación de problema.

En conclusión, se evidencio la postura generalizada entre los participantes “desde el deber ser de eso”; lo cual permite identificar que en la medida en los conceptos no sean realmente apropiados ya sea por la experiencia o el aprendizaje, incidirán en la manera como lleva a cabo una concreción entre lo que se sabe y cómo se actúa frente a ese otro. Es decir, cómo en las prácticas las situaciones no se garantizan solamente por la implementación de políticas; sino que de manera importante incide en los significados que se organicen los sujetos de un contexto frente a los procesos de inclusión, aún más frente a la participación de poblaciones con discapacidad a la educación superior.

El reto en las condiciones de calidad educativa en el sistema de Educación superior se ha convertido en un debate ético y político dado en el fortalecimiento de los procesos de formación que cumpla con los estándares nacionales e internacionales que permitan futuros profesionales competentes y con un sentido de apropiación frente a la construcción de sociedades incluyentes.

Por lo cual el Ministerio de educación Nacional formula el cumplimiento de principios como el enfoque diferencial que permite la atención de personas que estén en riesgo de exclusión del sistema educativo superior, donde se articule la autonomía universitaria, se promueva el acceso, la permanencia y la graduación generando estrategias y líneas de acción que permitan la calidad entendida en términos del desarrollo integral de la persona y la pertinencia desde la relación de las instituciones educación superior con el entorno.

Además de la flexibilidad como una respuesta a la diversidad cultural y social donde se reconozca a todos los estudiantes en la educación superior con procesos académicos pensados desde lo interdisciplinar y como lo afirma Laura López "integrar saberes que dan una nueva mirada epistemológica al conocimiento".

En Educación inclusiva se han dado acciones desde lo político y la concienciación de la aceptación de la diferencia sin embargo llegar a la realidad de reconocer al otro como sujeto de poder, consiente y capaz de decidir en su proyecto de vida requiere identificar las dinámicas que existen en el aula, las relaciones entre los sistemas didácticos y establecer como se llega a la trasposición didáctica donde se pueda obtener un saber académico en un saber enseñar para la vida.

Lo anterior fundamenta uno de los retos de la educación inclusiva dado que realmente contar con profesores inclusivos es una de las condiciones prioritarias para garantizar que el éxito en la permanencia de un estudiante en la consecución de los propósitos de formación. Esto implica que el docente requiere una capacidad de formular un desarrollo pedagógico valorando la diversidad de sus estudiantes en términos de equidad e interculturalidad con el fin de transformar las prácticas pedagógicas desde la autorreflexión y con innovación de las metodologías.

Políticas educativas y educación inclusiva

Las Políticas educativas generadas desde la "Educación para Todos" se dividieron en su origen y diseñaron en el espacio del estado sus esferas, destinatarios propios y mandatos institucionales: escuelas e institutos, niños y menores, instrucción y reeducación. En otras etapas de la historia, como en los años 40 y 50, se intentó hacerlas converger en el marco de políticas estatales distribucionistas que pugnaban por el bienestar de la población infantil y hasta la primera mitad del siglo XX la expansión siempre creciente de la matrícula escolar invisibilizó los efectos de la segregación de

una parte de la población infantil y las posibilidades de movilidad social permitían a su vez la circulación de uno a otro dispositivo con más facilidad. Sin embargo el paradigma del alumno visto siempre de ser universal y ello provocó que en favor de la democratización de la escuela se libraran numerosas batallas contra la pobreza y la deserción escolar.

Ahora bien al tratar de encadenar las políticas educativas fue una de las grandes discusiones del siglo XX, se teorizó acerca de los rasgos "burocráticos y autoritarios de la escuela y del maestro, de la opresión educativa del niño, y se formularon propuestas que oscilaron entre la expansión de la escolarización y la desescolarización o articulación con otras opciones educativas no escolares".[3] Dando origen a la necesidad de orientar políticas por la educación a las diferentes programas de acciones ante las situaciones específicas presentes en un Estado, es el caso de aquellas personas consideradas en condición de vulnerabilidad; por tanto todas las demandas de amplios sectores sociales y de las propias posibilidades institucionales de las instituciones educativas con su trayectoria histórica, sus actores y su condición pública, permite seguir pensándola como "la principal institución de inclusión y formación cultural de las generaciones por ciclos vitales en sociedades que transitan hacia el fin del milenio fragmentadas por los fenómenos de la globalización y las políticas neoliberales"[4]. Es entonces cuando las instituciones educativas se ven resignificadas como el único espacio propicio para la construcción de lazos sociales y culturales entre estado y sujetos políticos, por tanto donde se deben generar espacio multiculturales y de aceptación a la diferencia.

Si pensar en la inclusión permite generar un concepto de cultura de la aceptación y no de la homogenización escolar es entonces el inicio de la transformación de un valor social que implica el derecho a ser diferente. Ahora qué se entiende por diferente, o hasta dónde estamos dispuestos a aceptar las diferencias, y de qué tipo de diferencia hablamos. La inclusión se manifiesta en los diferentes espacios que tiene el ser humano social, educativo, familiar, religioso, político, recreativo y deportivo.

Es importante esta pluralidad de pensamiento, dado que implica aceptar las particularidades de cada uno, aceptar a cada estudiante como un sujeto particular, único, irrepetible, con su estilo de aprendizaje. De esta manera pensar en una Institución educativa que asuma el reto de la educación inclusiva implica pensar en una institución que contenga e involucre, no solo al docente y al estudiante, sino también a todos los miembros de la comunidad educativa.

---

[3] Un ejemplo de este tipo de propuestas estaba presente en el Informe "Aprender a ser" de la UNESCO de 1972 en el que se destacaba la necesidad de construcción de múltiples opciones educativos no restrigidas a la escolaridad.

[4] Villarreal, Juan. La exclusión social. FLACSO. NORMA. BsAs. 1996.

Es también vital ver el concepto de Derecho a la Educación, donde se constituye el factor de implementación de programas y proyectos dirigidos a la inclusión[5], pero en Colombia donde existen diversidad y poca atención a la misma, donde los programas dirigidos a las personas con condiciones de vulnerabilidad se ven limitados por presupuesto lo cual se reflejó en el informe *Los Derechos Económicos, Sociales Y Culturales* , El derecho a la educación, Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomaševski:

> "Es importante de una estrategia basada en los derechos humanos es la vinculación de todos los derechos humanos y la instrumentalización de la educación para el disfrute de éstos. Las obligaciones internacionales del Estado en derechos humanos comprometen a todas sus instancias a incorporar los derechos humanos en todas las estrategias, políticas y acciones, y requieren del concurso de todas las ramas del poder público. Colombia carece de una estrategia educativa basada en los derechos humanos, y la Relatora Especial recomienda una evaluación del impacto de "la revolución educativa" sobre el derecho a la educación y un compromiso con el fortalecimiento de la tutela en cuanto a derechos económicos, sociales y culturales. La coexistencia entre la educación pública y privada, reguladas por el derecho público y privado"
> Por ejemplo, la estrategia educativa del Gobierno, conocida como "la revolución educativa", no menciona el derecho a la educación, sino que plantea un "acceso democrático" a la educación. Además, el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 (Ley 812/2003) formuló una "racionalización del servicio de justicia".

Por consiguiente es necesario y prioritario la resistencia del maestro a esa "revolución Educativa", mostrando su capacidad como sujeto político que genera iniciativas, propicia ambientes generadores de pensamiento, donde el pensar lo "político" de los "sujetos" hace necesario reiterar que cada uno cuenta con un origen, cultura y acerbo propio que se modifica al hacerse evidente y voluntaria la intencionalidad política , como lo expresa Lechner: "los instintos, afectos y emociones del individuo son sometidos a un riguroso auto-control de modo que la espontaneidad "pimitiva" no interfiera en la relaciones sociales "civilizadas" [6], se pertenece a un grupo social cuando se identifican una serie de costumbres, relaciones e intereses comunes

[5] Inclusión, se utiliza a partir del momento que se dicta la "educación para todos", donde La educación inclusiva es ante todo una posición frente a los derechos humanos. La escuela debe producir una respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría.

[6] Lechner, Norbert. ¿Qué significa hacer Política? CEDP. 1982. pag 18.

que en conjunto van a determinar una "relación de pertenencia" con base en el cual se modifica lo "propio individual" para dar cabida a lo "propio colectivo".

Efectivamente se reitera la importancia de observar la participación del docente en la implementación de política educativa para la educación inclusiva en jóvenes y adultos desde las prácticas pedagógicas inclusivas. Dado que se busca la participación del maestro como protagonista del cambio, pero sobre todo rompiendo los paradigmas que existen acerca de la diversidad en el aula dada no únicamente por la presencia de jóvenes y adultos de raza minoritaria, cultura diferente, desplazados o con discapacidad sino por el contrario, que cada uno de los que integran la comunidad tienen la necesidad y el deber de crear espacios que permitan el desarrollo integral del Pensamiento.

La respuesta a la diversidad del alumnado universitario implica, necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que incluyen la sensibilización de la comunidad universitaria, en particular del profesorado, sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las características específicas de alguno de sus miembros. Hablar de diversidad también nos remite necesariamente al concepto de igualdad de oportunidades y ello pasa inexorablemente por dirigir todos los esfuerzos, fundamentalmente, hacia colectivos sensibles: el representado por alumnado extranjero, perteneciente a culturas minorizadas, o configurado por aquellos que presentan algún tipo de diversidad funcional.

La universidad, como consecuencia del proceso de internacionalización en el que nos encontramos y al abrirse a las múltiples influencias internacionales, pone en juego el intercambio de gran cantidad de conocimientos y experiencias de profesorado y alumnado. La diversidad cultural como realidad humana y social, es una fuente potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo. La interculturalidad como concepto dinámico, tal como apunta el Consejo de Europa, apela a un intercambio y a un cambio en la concepción, gestión, administración y organización de la educación superior, lo cual no consiste única y exclusivamente en la planificación de una serie de estrategias y actividades generales, sino que interpela directamente a las competencias del profesorado para gestionar la diversidad cultural.

Para conseguir que realmente la educación sea inclusiva no es suficiente con que todo el estudiantado comparta un espacio y un horario, sino que es necesario cambios en las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza. Como nos recuerdan Borland y James (1999), Reindal (1995) o Tinklin y Hall (1999) el ambiente universitario puede ser en algunos casos discapacitador y algunos estudios previos como el de Moriña et al. (2013) han identificado barreras que restringen a los estudiantes con discapacidad la participación, el progreso y el éxito en la Universidad.

En la misma línea, el estudio de Castellana y Sala (2006), concluye que las aulas no disponen de los recursos necesarios para favorecer la inclusión y el profesorado no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en ellas. Por otra parte, el estudio realizado por el equipo de Sánchez Palomino (2009), en la Universidad de Almería, concluye que los estudiantes con discapacidad consideran que la Universidad debe poner los medios para que no sean discriminados y además se les debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a sus necesidades. También Borland y James (1999) comentan las dificultades encontradas al no poder participar en ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impiden que determinados estudiantes puedan seguirlas. Así mismo, según un estudio piloto efectuado en la Universitat Jaume I, el profesorado manifiesta que es necesaria una formación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad que la Universidad no siempre dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum y que resulta muy enriquecedor para toda la comunidad universitaria convivir con estudiantes con diversidad funcional (Garcia-Molina y Sanahuja, 2015).

De todo ello se desprende el importante papel que juega el profesorado universitario y de ahí surge la necesidad de este proyecto que pretende indagar en cómo el profesorado a través de sus actitudes, proyectos docentes, propuestas didácticas, desarrollo de la acción tutorial, en definitiva, su práctica docente puede contribuir o no, a la inclusión del alumnado en la Universidad.

El hecho de plantear el estudio en dos contextos universitarios muy diversos, constituye un reto que dotará al proyecto mismo de un interés especial por el carácter intercultural y diverso, no solamente de las prácticas docentes del profesorado participante objeto de estudio, sino de los diferentes bagajes, referencias, experiencias y concepciones sobre la educación intercultural inclusiva de los investigadores e investigadoras implicadas.

Hoy en día, la adopción de concepciones abiertas e inclusivas respecto al modo de diseñar dispositivos y servicios es uno de los aspectos claves en el incremento en la participación de la personas en la universidad (Sánchez, Díez, Verdugo, Iglesias y Calvo, 2011). Se pretende hacer extensivo el diseño universal para el aprendizaje en la educación superior, entendido como: «el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo». (McGuire, Scott y Shaw, 2006, p. 167). La aplicación del paradigma del diseño universal al ámbito universitario se pone de manifiesto a través de diversos enfoques que, aun manteniendo un eje vertebrador común, difieren en algunos aspectos específicos. Un trabajo llevado a cabo por Ruiz, Solé, Echeita, Sala, y Datsira (2012), describe un análisis pormenorizado del

desarrollo del concepto del diseño universal aplicado en la enseñanza superior y en concreto en relación a las personas con diversidad funcional. Dada la juventud de estos enfoques, no existen aún demasiados estudios en los que se analice su desarrollo en el ámbito universitario. Lo anterior fundamenta uno de los retos de la educación intercultural inclusiva dado que realmente contar con profesorado inclusivos es una de las condiciones prioritarias para garantizar que el éxito en la permanencia de un estudiante en la consecución de los propósitos de formación. Esto implica que el docente requiere una capacidad de formular un desarrollo pedagógico valorando la diversidad de sus estudiantes en términos de equidad e interculturalidad con el fin de transformar las prácticas pedagógicas desde la autorreflexión y con innovación de las metodologías. En este sentido, nos planteamos definir el estado actual de la dimensión pedagógica, didáctica, valorativa, personal, social e interpersonal en relación a las prácticas inclusivas del profesorado de la Fundación Universitaria Los Libertadores, de la Universidad de Reims y de la Universitat Jaume I de Castellón. Pretendemos acercarnos a la realidad docente para analizar si está de acuerdo a las condiciones dadas en las políticas y proyecto educativo institucional. Y ver cómo incide en la formulación de un plan de acción pedagógica fundamentada en principios éticos, sociales y educativos. En educación intercultural inclusiva no basta planificar acciones desde lo político y para la concienciación de la aceptación de la diferencia. Es fundamental reconocer al otro como sujeto de poder, consiente y capaz de decidir en su proyecto de vida y por ello se requiere identificar las dinámicas que existen en las aulas, las relaciones entre los sistemas didácticos y la acción y la mejor manera de generar un saber académico relación indisoluble con un saber enseñar para la vida. Por otra parte, el acceso del alumnado con discapacidad a la educación superior ha ido aumentando progresivamente en los últimos años. De hecho, algunos estudios internacionales como el de Higbee, Siaka y Bruch (2007) apuntan que la presencia de alumnado con discapacidad en la Universidad es reconocida por sus iguales como una experiencia educativa enriquecedora. Sin embargo, numerosos estudios (Hopkins, 2011;Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Nielsen, 2001; Prowse 2009; Riddell, Wilson y Tinklin,2002; Ryan y Struhs, 2004; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004; Tinklin y Hall, 1999, etc.) Muestran también que la universidad, en ocasiones, no está suficientemente preparada para incluir al estudiante con discapacidad. Por todo ello nos formulamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo son y cómo inciden las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el proceso académico intercultural inclusivo de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Universidad de Reims y de la Universitat Jaume I? ¿Cómo dinamizar y acompañar las prácticas docentes inclusivas en ambas instituciones?

Metodología

El proyecto que presentamos se enmarca en las pretensiones de la convocatoria puesto que pretende investigar sobre cómo la propia universidad contribuye a la garantía del ejercicio de la ciudadanía, la promoción de los derechos humanos y de la interculturalidad. Pretende fomentar la cooperación internacional entre instituciones de educación superior y sus agentes e impulsar el desarrollo de iniciativas que contribuyen al desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas e interculturales.

Existe un gran número de estudios dedicados a la educación inclusiva, pero la mayoría de ellos se centran en la educación obligatoria, por lo que existe una necesidad de comprobar si son o no inclusivas las aulas universitarias (Moriña y Cotán, 2011). Según Díaz Sánchez (2000) la universidad es una de las instituciones más excluyente y segregadora. Es importante partir de la idea de que la universidad será inclusiva cuando asuma una cultura incluyente que afiance un lenguaje común entre el profesorado, considere las diferencias entre el alumnado como oportunidades para profundizar en el conocimiento, analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación del alumnado, se haga un uso eficaz de los recursos que pueden dar apoyo al aprendizaje y cuando el profesorado incorpore a su docencia la metodología que favorezcan la gestión de la diversidad del alumnado. En definitiva, cuando se creen unas condiciones que, según Fernández Batanero (2012), estimulen el proceso inclusivo que permita satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

En el proceso de investigación asume el ciclo holístico, desde la fase de exploración y delimitación del tema cuyo origen se dio por la implementación de la de acciones preliminares para la construcción de los lineamientos de educación inclusiva de la Fundación Universitaria Los Libertadores lo cual planteo unas tendencias iniciales del concepto de inclusión en la Universidad, por lo cual define los requerimientos académicos como sociales indispensables para la permanencia en cada uno de los programas de formación de la institución.

En la dimensión metodológica de la investigación se realizan tres fases de la siguiente forma:

La primera Fase es la Descriptiva donde se fundamente el proceso de inclusión a partir de los conocimientos y postulados teóricos donde se pueda constatar que el proceso de enseñanza en las diferentes facultades formulan el proceso de acceso teniendo en cuenta las condiciones de la población diversa evidenciando ausencia en las condiciones sociales, culturales y de contexto con relación a los perfiles de acceso y egreso de los estudiantes. Es descriptiva y en ella se fundamentará el proceso de inclusión a partir de los conocimientos y postulados teóricos. Se tratará de constatar que en las diferentes facultades de ambas instituciones se formula el proceso de acceso teniendo en cuenta las condiciones de la población diversa indagando sobre las

condiciones sociales, culturales y de contexto con relación a los perfiles de acceso y egreso de los estudiantes. Ello se podrá en relación con las políticas y las dimensiones estructurales y contextuales de cada universidad (normativa, ayudas, apoyos, servicios, proyectos, recursos…).

La segunda Fase es la Interpretativa, se realizará la recolección de información de la práctica pedagógica de los docentes en el cumplimiento de la permanencia de los estudiantes.

La tercera fase construcción teórica, construcción teórica a través del resultado del proceso de análisis de contenido. Mediante las categorías de investigación y el análisis de datos se definen las dimensiones y acciones a implementar en relación las prácticas pedagógicas de los docentes que permitan fortalecer el desarrollo una universidad más intercultural e inclusiva.

Resultados y discusión

El proyecto se realiza en tres espacios geográficos y en la red. Los núcleos donde están integrados los equipo son: Castellón (donde están las personas del equipo de la UJI) ,Bogotá (donde están las personas del equipo de la Fundación Universitaria Los Libertadores) y Reims (equipo de Universidad Francia) Este permite la interdisciplinariedad y la movilidad de maestros a los diferentes contextos para intercambiar posturas, enfoques y situaciones de contexto político, social y económico que consolidad el papel del docente universitario en un sistema inclusivo.

La evaluación de prácticas inclusivas, se destaca la publicación de la Guía CEIN « Guía para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva» (2013), instrumento de autoevaluación escolar cuya dimensión C se enfoca al análisis de las prácticas docentes inclusivas siendo una herramienta indispensable para establecer las dimensiones e indicadores sobre los cuales se están realizando los análisis de las prácticas que surgen desde las diferentes posturas políticas institucionales a nivel latinoamericano y Europeo, lo cual permite establecer categorías de encuentro ante los diferentes discursos de la educación inclusiva y las condiciones de movilidad en el proceso institucional.

Por otra parte se ha fortalecido el proceso de construcción de la Universidad intercultural inclusiva desde el estudio de las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de establecer las prácticas de enseñanza en el aula, los procesos de aprendizaje y la didáctica que garantiza la formación de profesionales idóneos y que por tanto puede incidir en el incremento de la calidad académica.

En consecuencia en los últimos años se ha detectado en cada país, que en cursos relativos a la formación docente del profesorado universitario la gestión de la diversidad del alumnado es motivo de preocupación de éstos. El profesorado demanda

formación para dar respuesta a so estudiantes con discapacidad garantizando no sólo la accesibilidad, sino también la permanencia. Y ello exige garantizar la participación y el aprendizaje del estudiante, atendiendo a sus particularidades y flexibilizando las propuestas didácticas.

La investigación permite planificar respuestas contextualizadas en función de las necesidades de cada institución, pues los informantes, profesorado y estudiantes y técnicos son los directamente implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

Al reconocer al profesorado como actores centrales del proceso de la construcción de una universidad intercultural inclusiva desde la dimensión personal, social y profesional, se da la posibilidad de pensar en unas prácticas desde la movilidad del contexto y la relación con la atención educativa que permita ofrecer alternativas en la permanencia de los estudiantes.

En el ejercicio de las prácticas inclusivas en la Fundación Universitaria Los Libertadores el uso del término de inclusión en los contextos administrativos, directivos, académicos y comunitarios se ve sujeto a las condiciones contextuales de cada Facultad, por la necesidad de articular las políticas institucionales con los perfiles profesionales por programa. Es entonces que pensar en Educación Superior Inclusiva no puede generalizar en acciones pues debe estar situado por cada programa de formación articulado con el PEIL de la Fundación Universitaria.

La Caracterización de las dimensiones de la práctica pedagógica del profesorado en relación a la gestión de la diversidad desde un modelo intercultural inclusivo, permite orientar las políticas institucionales con una mirada no solo de la discapacidad sino en general de la permanencia de los estudiantes con garantía del derecho a la educación y profesionalización.

Al elaborar los Indicadores de prácticas interculturales inclusivas, la construcción de instrumentos de evaluación de las prácticas Interculturales inclusivas permite la realización de un Seminario compartido para la puesta en común de los resultados en las tres universidades.

Referencias

Acuña, C. & Bulit Goñi, L. (2010) Políticas de Discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos, Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Ainscow, M. & West, M. (2006) Escuelas Urbanas. Liderazgo y colaboración. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2008, 2ed) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea

Ainscow, M. y West, M. (2008).Mejorar las escuelas urbanas. Buenos Aires: Narcea.

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006).Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York: Routledge.

Arnaiz, P. (1999), El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. Universidad de Murcia.

Avila Durán, A.L. & Esquivel Cordero, V. (2009) Educación Inclusiva en nuestras aulas. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Costa Rica: Editorama S. A.

Blanco, R. (2007) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 3(4), 1-15.

Boggino, N. (2010) Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Rosario: Homo Sapiens.

Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), Rompiendo inercias. Claves para avan-zar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Indexfor inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Borsoni, M.J. (2001) Adecuaciones Curriculares. Apuntes de Atención a la Diversidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Borsoni, M.J. (2011). Construir un aula inclusiva estrategias e Intervenciones. Buenos Aires: Paidós.

Bulit Goñi, L. (2010) Los derechos que vos matáis, gozan de buena salud. El concepto político-jurídico de Discriminación, en los derechos humanos de la discapacidad. Buenos Aires. Revista Jurídica El Derecho a publicar. 14/12/2010.

____Educación, Derechos Humanos y Discapacidad. España: Revista RIEDDH de Derechos Humanos y Discapacidad. Red Iberoamericana de Expertos en Discapacidad y Derechos Humanos, julio de 2011. En http://www.derechoshumanosaequitas.org/docs/boletin_rieddh.pdf.

___Certezas, Dualidades y Esperanzas. Santander, Revista Síndrome de Down. Fundación Cantábrica de Síndrome de Down, 2011.

___La Convención Internacional y la Sociedad Civil: De la moraleja a la revisión estratégica de las ONG. Buenos Aires, Boletín de ASDRA, Diciembre de 2008.

___Los derechos de las personas con discapacidad. Necesidad de una nueva mirada jurídico-política al Derecho argentino. Buenos Aires, Revista Jurídica El Derecho. 13/08/2010. En: http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=2363:los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad&catid=132:articulos-de-opinion&Itemid=21709.

Cabrera, P. & Yadarola, M. E. (2010). Autodeterminación e inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. Presentado en el 12° Encuentro Nacional de FUAP. Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual. Montevideo, 5 de noviembre de 2010. Disponible en: http://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones.

Castorina, J.A & Carretero, M. (2012). Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J.A, Carretero, M. (2012). Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires. Paidos.

CAT (2008). Universal Design for Learning Guidelines.Version 1.0. Wakefield, MA: Author.

Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp) Desarrollo psicológico y educación, Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.

Colombia Aprende. Disponible. http://www.colombiaaprende.edu.co. 2007.

Congreso Nacional de Colombia. Constitución Política de Colombia. Bogotá. 1991.

Congreso Nacional de Colombia. Decreto 2082 de noviembre de 1996

Darling-Hammond, L. (2001) Organizar las escuelas para los sujetos que aprenden EN L- Darling-Hamond El derecho de aprender. Capt.5. Barcelona: Ariel-Educación.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

Echeita, G. (2006).Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Nancea.

Elboj, C.; Puigdellivol, I; Soler, M., y Valls, R. (2002) Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Graó.

Feldman, D. (2010) Enseñanza y Escuela. Buenos Aires: Paidos.

Gobierno De La Provincia De Córdoba, (2010). Diseño Curricular de Educación Inicial.

Gonzáles, C. Información sobre discapacidad. Trabajo presentado por el DANE, Septiembre, Bogotá, Colombia. 2007.

Gvirtz, S. (2010). Mejorar la escuela. Buenos Aires: Paidos.

Hernández Castilla, R. & Salinas, B. (2008) La evaluación didáctica como componente del diseño / desarrollo curricular. En: De La Herrán Gascón, A. & Paredes Labra, J. (coord.) Didáctica General. La práctica de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Mc Graw Hill.

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf.

Izuzquiza Gasset, D. (2002). La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva. Tendencias Pedagógicas, Madrid.

Puigdellivol, Ignasi (2000) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. España Edit. Graó.

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACION DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN[1]

Gabriela Villafañe Hormazábal[2]
Angélica Corrales Huenul[3]

Resumen

El presente estudio buscó determinar la situación de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Concepción. La investigación tuvo un carácter cuantitativo, descriptivo y transversal. La recolección de la información se realizó a través de la aplicación de una encuesta la que fue sometida a validación por juicio de expertos. Durante la investigación se identificó a 40 estudiantes en situación de discapacidad, que corresponde al 0.16% de la población estudiantil, de los cuales 38 de éstos accedieron a participar. Algunos de los resultados principales nos dicen que existe un elevado nivel de retención de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad; los que tienen una percepción positiva de su proceso educativo en la institución, como también una alta satisfacción con los servicios que presta la institución, excepto en el acceso a la información institucional. Siete de cada diez encuestados señalan haber recibido algún tipo de apoyo desde su carrera para cursar sus estudios. A nivel institucional, los estudiantes entrevistados plantean que las iniciativas existentes para favorecer el ingreso y permanencia de personas en situación de discapacidad no están articuladas, como también, la necesidad de protocolos, capacitación y apoyo para los académicos, personal administrativo y comunidad universitaria en general. Se sugiere que la Universidad incorpore un sistema de gestión para la inclusión de personas en situación de discapacidad como también estrategias y acciones con el propósito de optimizar la inclusión de personas en situación de discapacidad.

[1] La investigación se realizó en el marco de los Convenio de Desempeño UCO1203 y UCO1204, celebrado entre Ministerio de Educación y la Universidad de Concepción (UdeC).

[2] Docente de la carrera de Educación Diferencial, Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción Chile. Profesora de Estado en Educación Diferencial, mención Trastornos de Audición y Lenguaje, Universidad de Chile. Magister en Educación, Universidad de Concepción. Dirección electrónica: gvillafane@udec.cl

[3] Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Profesora de Filosofía, Magister en Educación Mención Orientación, Universidad de Concepción. Dirección electrónica: acorrales@udec.cl

Palabras claves: educación superior, inclusión, discapacidad, accesibilidad, demandas.

Introducción

En Chile, el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior es muy limitado (Barros, 2011; FONADIS, 2004). Desde hace poco tiempo, las Universidades han comenzado a establecer medidas para favorecer su inclusión y crear programas de apoyo para su permanencia en la Educación Superior. En este contexto, se efectúo un estudio acerca de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Concepción.

La investigación se efectúo a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones de inclusión para los estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Concepción? Interrogante que involucra otras como: ¿Qué tipo de discapacidad presentan los estudiantes?, ¿Existen mecanismos en la Universidad que facilitan el acceso y permanencia? ¿Existen apoyos educativos en la institución?

A partir de estas preguntas el objetivo general del estudio fue: Determinar las condiciones de inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de Concepción. Los objetivos específicos fueron los siguientes: (1) Identificar a los estudiantes en situación de discapacidad, (2) Identificar y analizar el apoyo educativo que ofrece la institución a los estudiantes en situación de discapacidad, (3) Identificar los apoyos educativos solicitados por los estudiantes en situación de discapacidad.

La metodología de esta investigación es de tipo descriptivo y transversal, y se utilizó un cuestionario como principal técnica de recolección de datos.

En este estudio, el universo son los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad (NEEaD) en los tres campus de la Universidad. Los que constituyen un total de 40 identificados en el estudio y de los cuales 38 accedieron a participar. A fin de obtener una visión lo más completa posible de la inclusión de personas en situación de discapacidad, se decidió encuestar a la totalidad de éstos.

Las conclusiones nos indican que para que los estudiantes en situación de discapacidad tengan accesibilidad a la institución esta debe optimizar tres categorías: infraestructura, proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión institucional. Para poder analizar los apoyos educativos demandados por los estudiantes estos deben ser vistos según el tipo de discapacidad que presentan.

Marco referencial

Durante las últimas décadas, diversas convenciones internacionales han reconocido el derecho de las personas con discapacidad a la educación y a la no-discriminación. La

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006 señala que:

> (…) los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (Art. 24).

La educación inclusiva es una perspectiva que se ha planteado como referente en materia de inclusión, aunque no únicamente para personas con discapacidad. Para Echeita (2013) la educación inclusiva busca superar la exclusión educativa, mientras que su preocupación se enfoca que los sujetos y colectivos que han sido privados del derecho a la educación (Escudero y Martínez, 2011).

Es importante mencionar que en América Latina se ha producido una sostenida expansión de la educación superior: mientras en 1970 existían dos millones de estudiantes, en el año 2008 la cifra ascendía a 22 millones de estudiantes (Brunner y Ferrada, 2008, p. 161). En el caso de Chile, la matricula también ha experimentado un crecimiento notable, triplicándose entre 1990 y 2009 (Rolando, Meneses y Aliaga, 2010, p. 4). Sin embargo, la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior chilena es todavía limitada. Sólo un 7% de personas con discapacidad acceden a la educación superior (FONADIS, 2004). En efecto, Barros (2011) identificó a 729 estudiantes con discapacidad que participan de este nivel educativo, mientras que el sistema sobrepasa el millón de estudiantes (SIES, 2014, p. 17). Por otro lado, los servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad, disponibles en algunas universidades, son insuficientes y no cuentan con protocolos que orienten las acciones de la institución (Madrid y Barros, 2012, p. 6).

Si nos referimos a las normativas vigentes chilenas que aluden a la educación de las personas en situación de discapacidad, estas enfatizan el derecho a la no discriminación y al de igualdad de oportunidades. Es así como la ley 20422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad promulgada (2010) indica que todas las instituciones que ofrecen servicios educacionales deben impulsar acciones que eliminen las barreras de aprendizaje y participación y así promover servicios de apoyos a estas personas.

Debido a lo anteriormente mencionado, las universidades chilenas han ido desarrollando en forma creciente ciertas acciones que impulsen una educación inclusiva, la que está centrada en un enfoque social con el fin que permita lograr la visibilización y participación activa de las personas en situación de discapacidad.

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior chilena
Investigaciones recientes, como la realizada por Salinas et al (2013) concluyen que los estudiantes con discapacidad conciben su ingreso a la educación superior como el logro de una meta que conlleva nuevos desafíos. Entre los facilitadores de su inclusión se encuentra la familia, los pares y los programas de apoyo a estudiantes con discapacidad. En cambio, como obstaculizadores, se destaca la escasa formación docente en estrategias educativas.

Metodología

La investigación se realizó en el marco de los Convenios de Desempeño UCO 1203 y UCO 1204, celebrado entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la UdeC, el UCO 1203 presentaba como uno de sus objetivos: Favorecer la incorporación de estudiantes con necesidades especiales; para poder dar respuesta a este objetivo, la investigación se realizó utilizando una metodología cuantitativa y corresponde a un estudio descriptivo, los que "miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar" (Hernández y otros, 1991,p.60).

La recolección de datos se efectúo por medio de una encuesta de tipo descriptiva, que, tiene como fin, "describir con precisión un fenómeno" (Vieytes, 2004, p.329). El universo fueron todos los estudiantes en situación de discapacidad de los 3 Campus que tiene la Universidad; la encuesta fue de tipo transversal, porque la medición se realizó en un solo tiempo.

Las etapas de la investigación fueron las siguientes:

1. Diseño y aplicación de una encuesta a todos los Jefes de Carrera de la UdeC con el propósito de identificar a los estudiantes con NEEaD
2. Diseño de una encuesta para aplicar a los estudiantes con NEEaD la que fue sometida a validación a juicio de expertos
3. Proceso de encuestaje cara a cara a los estudiantes con NEEaD, los que mostraron su acuerdo a participar en la investigación mediante la lectura y posterior firma del consentimiento informado
4. Proceso de análisis de los datos.

A los estudiantes en situación de discapacidad se les contactó a través de los siguientes pasos: 1) vía e-mail institucional, 2) con colaboración del jefe de carrera, y 3) vía telefónica. La encuesta fue aplicada a 38 estudiantes en situación de discapacidad los que participaron libremente de los 40 identificados.

El estudio que se realizó contó con resguardos éticos, debido a que tuvo la aprobación del Comité de Ética de la Institución y con la lectura y firma del Consentimiento Informado de los estudiantes participantes.

Resultados y discusión

Caracterización de los estudiantes encuestados

La UdeC está dividida en tres campus, siendo el Campus Uno el que tiene mayor número de estudiantes en situación discapacidad (28 estudiantes), seguido del Campus Tres (9 estudiantes) y finalmente, el Campus Dos (1 estudiante), lo que representa un 74%, 24% y 3%, respectivamente.

En relación al año de ingreso, un 37% de los estudiantes encuestados comenzó sus estudios los años 2012 y 2013, un 31% ingresó entre 2005 y 2008, el año 2005 ingresaron los más antiguos. Los estudiantes que ingresaron entre 2010 y 2011, representan un 22%.

La encuesta reveló que, un 68% son hombres y 32% mujeres.

Un 13% de los estudiantes en situación de discapacidad tiene 19 años o menos; un 50% entre 20 y 24 años; un 29% entre 25 y 29 años; y un 5% entre 30 y 34 años y solo, un 2.6% tiene más de 40 años.

Un 40% de los estudiantes en situación de discapacidad presenta discapacidad visual, un 32% movilidad reducida, un 18%, discapacidad psíquica, un 8% con otros tipos de discapacidad y un 3%, discapacidad auditiva (Figura 1). Un 95% ha sido diagnosticado por un médico, y un 63% está inscrito en el Registro Nacional de la Discapacidad.[4]

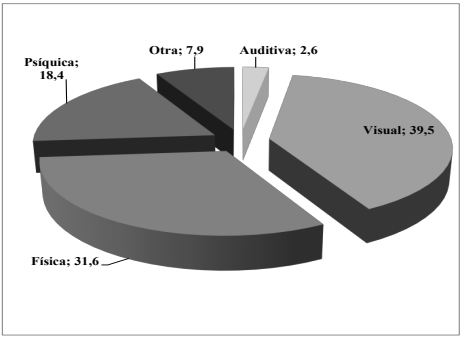


Figura 1. Tipo de discapacidad de estudiantes encuestados.

Al realizar el análisis de trayectoria y retención de estudiantes en situación de discapacidad, un 81% nunca ha suspendido estudios, un 19% ha suspendido estudios.

[4] Este Registro es administrado por el Registro Civil, y mediante la incorporación de antecedentes de personas naturales con discapacidad, o instituciones afines, permite el acceso a diversos beneficios.

Las causas de suspensión no se vincularon a aspectos académicos, y más de la mitad suspendió por motivos de salud física.

Apoyo educativo a estudiantes en situación de discapacidad
El apoyo educativo a los que tienen acceso los estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad se despliega en tres niveles, los que se dan a conocer a continuación.

a) Nivel institucional

- Sistema Especial de Admisión para Discapacitados Visuales.
- Programa de Apoyo Multidisciplinario a Estudiantes con Discapacidad Visual
- Programa Interdisciplinario por la Inclusión
- Adaptación y construcción de infraestructura en los tres campus, está a cargo de la Dirección de Servicios de la Universidad y busca dar cumplimiento a la Ley 20.422.

b) Nivel de Servicios

Los estudiantes encuestados se encuentran mayoritariamente satisfechos con los servicios de bienestar, salud y becas que ofrece la Universidad.

Cabe destacar que el acceso a la información de la Universidad[5], un 60% se manifiesta satisfecho o muy satisfecho. No obstante, todos los estudiantes insatisfechos presentan discapacidad visual. Esto se debe a que la plataforma académica no es accesible para ellos.

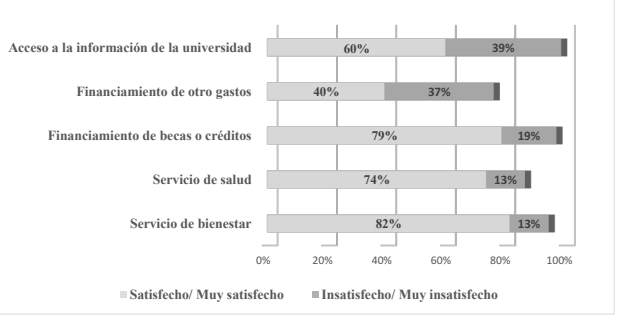


Figura 2. Satisfacción con servicios de la Universidad.

[5]Ítem referido a recursos electrónicos institucionales: e-mail, página web institucional y plataforma INFODA.

c) Nivel de carreras

Un 68% de los estudiantes encuestados sostiene que recibió algún tipo de apoyo por su carrera. Entre ellos, un 54% declara que se realizaron adaptaciones en los instrumentos de evaluación y un 40% indica haber recibido apoyo psicopedagógico. En lo actitudinal, se destaca que un 64% plantea que sus profesores estaban sensibilizados frente a su situación de discapacidad. En efecto, un 84% se declara satisfecho con la "atención brindada por los profesores".

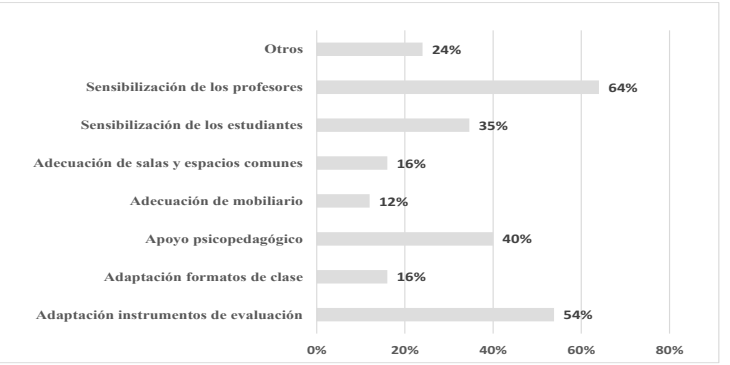


Figura 3. Apoyo educativo brindada por la carrera

Percepción de inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad en la vida universitaria

Los estudiantes encuestados consideran que son competentes para realizar su formación profesional. En efecto, un 97% se encuentra de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación: "me siento capaz de responder a las exigencias académicas de la Universidad".

Nueve de cada diez encuestados se plantea de acuerdo con la afirmación: "los estudiantes con discapacidad necesitamos de un espacio para intercambiar experiencias", permitiendo afirmar como positiva la creación de un espacio propio destinado a los estudiantes en situación de discapacidad.

Un 87% señala estar de acuerdo/muy de acuerdo con la afirmación "me siento incluido en mi curso como un par", lo que nos dice que la discapacidad no funciona como un impedimento para su inclusión. A pesar de esto, un 30% de los encuestados se manifiesta de acuerdo con la afirmación "me he sentido discriminado/a en la Universidad por mi discapacidad", revelando que aún persisten situaciones de discriminación.

Conclusiones

Los resultados de la investigación revelan que los estudiantes en situación de discapacidad se encuentran sub-representados en la institución, puesto que sólo corresponden a un 0.16% de la matrícula, muy lejos del 5% estimado para el grupo de edad entre 15-29 años que puede servir de referencia indirecta (FONADIS, 2004). Unido a lo anterior, se identificó un mayor número de hombres que mujeres con discapacidad. Por ello es necesario indagar en sus causas, para determinar si es un fenómeno puntual o en caso contrario establecer medidas para evitar una sub-representación de mujeres con discapacidad.

Cuatro de cada cinco encuestados nunca ha suspendido estudios, lo que revela una trayectoria continua y sin deserción. Sin embargo, algunos estudiantes permanecen un período más prolongado que lo estimado. Futuras investigaciones podría indagar en el proceso formativo de los estudiantes con discapacidad para identificar la existencia de barreras de aprendizaje que limiten un mejor ajuste a la duración ideal de las carreras.

De acuerdo a los estudiantes, los profesores se manifiestan sensibilizados con su condición, lo que se manifiesta cuando adaptan sus instrumentos de evaluación. A pesar de aquello, existen escasas instancias de capacitación para docentes que enseñan a personas con discapacidad. La falta de preparación de los profesores ya ha sido identificada en otras universidades por Salinas et al (2013).

La investigación reveló que los estudiantes con discapacidad tienen una percepción muy positiva acerca de su inclusión, tanto en lo académico como en la relación con sus compañeros y profesores, quienes son considerados actores claves en su proceso formativo, resultados similares a las conclusiones de Tapia y Monosalva (2012) y Ocampo (2012). A pesar de estos resultados, persisten situaciones de discriminación, según lo manifestado por uno de cada cuatro estudiantes, lo que debería constituir una motivación para establecer instancias de sensibilización para toda la comunidad universitaria.

La Universidad de Concepción ha sido una de las instituciones precursoras en incluir en sus aulas a personas con discapacidad, y en este sentido los estudiantes encuestados presentan un alto nivel de expectativas. Sin embargo, las condiciones de inclusión están desarrolladas a un nivel intermedio, puesto que los mecanismos de inclusión que posee la universidad se encuentran poco vinculados. Para mejorar las condiciones de inclusión es fundamental fortalecer las políticas actuales, articulando sus objetivos, estrategias y acciones, en el corto, mediano y largo plazo, de manera de constituir un sistema de gestión de la inclusión.

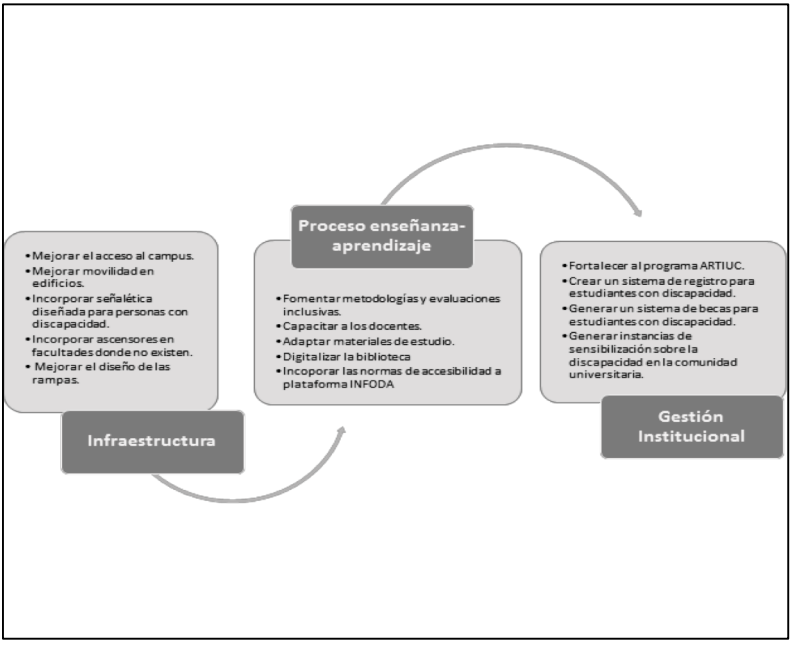


Figura 4: Síntesis de apoyos educativos solicitados por estudiantes en situación de discapacidad.

Futuras investigaciones podrían profundizar en aspectos no abordados por este estudio, como la auto exclusión y la resiliencia, con el propósito de analizar los factores que permiten fortalecen la inclusión de las personas en situación de discapacidad en la educación superior.

Referencias

Barros, B. (2011). Estudio de educación superior inclusiva. Ponencia presentada en el Seminario Discapacidad y Educación Superior. Universidad Diego Portales, Santiago. Brunner, José Joaquín, Ferrada, Rocio (2011). Educación Superior en Iberoamerica. Informe 2011. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

Chile. (2010). Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile.

Echeita, Gerardo. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152.

Echeita, Gerardo (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11 (2), 99-118.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación. 55, 85-105.

FONADIS (2004). Primer estudio nacional de la discapacidad. ENDISC Chile. Apartado Educación Superior. Santiago: INE.

INCLUDEC Programa Interdisciplinario por la Inclusión (2013). Plan de Trabajo 2013-2014. Universidad de Concepción. Documento no publicado.

Madrid, Alberto, Barros, Benito (2012). Estudio Educación Superior Inclusiva Ministerio de Educación. Boletín informativo RESI, 1º edición. Valparaíso: Red de Educación Superior Inclusiva.

Ocampo, A. (2012). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6 (2), 227-239.

Rolando, Rodrigo, Salamanca, Juan, Aliaga, Marcelo (2010). Evolución Matricula Educación Superior en Chile. Periodo 1990-2009. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación.

Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la Educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. Revista ibero-Americana de Educação, 63, 77-98.

Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 11 (22), 13-34.

Vieytes, V. (2004). Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Villafañe, Gabriela, Corrales, Angélica, Soto, Valentina (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. Revista Complutense de Educación, 27 (1), 353-372.

Referencias de internet

Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Visitada el 10-12-2013. Disponible en: http://www.senadis.gob.cl/pag/177/557/ley_n20422.

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.

CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Karina Espinosa[1]
Vanessa Vega Córdova[2]

Resumen

La presente investigación se enmarca en un proyecto de Internacionalización financiado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Esta es de corte cualitativo cuyo objetivo es reconocer practicas inclusivas que llevan a cabo profesores que imparten docencia en la universidad. El procedimiento llevado a cabo ha sido una entrevista semi-estructurada, la que fue realizada a 74 estudiantes universitarios que cursan la asignatura de educación inclusiva en una universidad de la Quinta región. Los análisis se han realizado a través del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).

Los resultados preliminares destacan en cuanto a las concepciones de los estudiantes respecto a las practicas inclusivas, los siguientes indicadores: a) implicar activamente a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, a través de la generación de estrategias novedosas y teniendo presente los estilos de aprendizajes; b) apoyo al aprendizaje de los estudiantes, éstos se concentran en asesoramiento tutorial y retroalimentación explicita y c) propiciar la participación de los estudiantes en actividades complementarias y/o extraprogramáticas, los apoyos focalizan en fomentar la participación de los estudiantes en congresos, seminarios y/o talleres, además de promover la participación en proyectos o fondos concursables.

Fomentar la investigación y la practica en inclusión en educación superior, es una cuestión de justicia e igualdad, que anhela proporcionar una educación de calidad para todos (Blanco, 2006) y así transformar culturas, políticas y prácticas en las instituciones educativas. Lo anterior supone una implicación de todos los estudiantes en el aprendizaje, trabajo con la comunidad y colaboración mutua y deja de manifiesto las necesidades de contar con políticas claras que favorezcan la inclusión en espacios universitarios, para así ir avanzando hacia comunidades inclusivas.

[1] Magister en desarrollo cognitivo, Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Avenida el Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar, e-mail: karina.espinosa@pucv.cl

[2] Dra. En Investigación sobre Discapacidad, Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Avenida el Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar, e-mail: vanessa.vega@pucv.cl

Palabras Clave: Educación superior, Inclusión, Concepciones, Prácticas Inclusivas.

Introducción

El sistema de educación superior chileno ha experimentado grandes transformaciones en las últimas décadas, particularmente en el ámbito universitario. Sin duda, el cambio más visible ha sido la fuerte expansión de la cobertura de la educación superior, por lo cual se ha transformado en una oportunidad distribuida en forma crecientemente y masiva (García, 2006). En conjunto con lo anterior, la educación chilena se encuentra en el comienzo del tránsito hacia un paradigma de inclusión, lo que ofrece múltiples desafíos, entre ellos la formación de un profesorado que lejos de excluir, ofrezca las mejores oportunidades de participación, aprendizaje y desarrollo para todos y todas (Ainscow y Echeita, 2010). El desafío señalado, se enfrenta con un incipiente conocimiento local al respecto. Si bien en diversas universidades del país existen diferentes iniciativas a favor de la inclusión en educación superior, existe un gran camino por recorrer, especialmente en cuanto a las políticas. En complemento a lo anterior, existe evidencia sobre importantes avances en la línea de derecho de las personas con discapacidad para ingresar a la educación superior y participar plenamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, de todas las actividades que se desarrollan al interior de estas instituciones (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas, Vásquez 2013). Sin embargo, aún faltan espacios de participación plena, tanto de estudiantes como de docentes.

Uno de los aspectos claves en los cuales se requiere poner énfasis, es en las prácticas que desarrollan los docentes, ya que la formación de los mismos carece de elementos centrales que apunten al desarrollo de procesos inclusivos en sus aulas y que como bien plantea Infante (2010), la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior, para así resignificar el concepto de inclusión. En esta formación, es necesario un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión, que no sólo se concentre en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación, sino que además logre analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad.

Es por lo anterior, que se hace necesario indagar respecto a las diferentes barreras y facilitadores que surgen en las prácticas pedagógicas de las aulas universitarias. Ya que en el contexto de la transformación, es urgente enfrentar desafíos que no solo apunten a barreras relacionadas con los sistemas de acceso y de selección,

sino que también, con la rigidez de los planes de estudio y de evaluación, las formas de enseñanza más centradas en las disciplinas que en las necesidades de los estudiantes, así como las políticas educativas relacionadas con la regulación y el financiamiento (Blanco, 2007). El progreso hacia la inclusión guarda una estrecha relación con el "pensamiento" y las creencias de la comunidad educativa y, en definitiva, con la cultura que hay en ella; existen cientos de evidencias de que las mayores dificultades para el cambio muy a menudo se ubican en estos ámbitos. En consecuencia conviene que nos preguntemos acerca de lo que significa la inclusión tanto para el profesorado como también el alumnado y así todos los demás partícipes de la comunidad (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009). Es por ello que en la presente investigación, se abordan las concepciones de los estudiantes, quienes de manera de activa están directamente involucrados en el quehacer pedagógico.

Para finalizar como plantea Gil (2009), se torna fundamental para el desarrollo de comunidades inclusivas, que los profesores se comprometan con la inclusión educativa y se impliquen en la inclusión plena de todos sus alumnos, considerándolos miembros de sus clases. En un aula que no excluye a sus alumnos, el apoyo ocupa un espacio realmente diferente a como se concibe tradicionalmente, el apoyo que el aula inclusiva plantea, no es un apoyo experto ni prescriptivo, es por el contrario un apoyo que promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores. Es por esto, que la formación continua del profesorado es una de las vías que pueden y deben acometerse para abordar la superación de barreras, logrando no solo la participación plena de todos los estudiantes en las actividades educativas, sino que también el éxito en su aprendizaje.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo ya que lo que se pretende es poder escuchar a los actores protagónicos del proceso de aprendizaje, es decir, los estudiantes, con el objetivo de determinar sus propias concepciones y visualizaciones acerca de las barreras y facilitadores de las prácticas pedagógicas en las aulas universitarias.

Para recopilar la información se utilizó un cuestionario elaborado para esta investigación de preguntas abiertas, tomando como base al Índice de Inclusión (Booth y Ainscow 2011), el que fue aplicado a través de una entrevista semi-estructurada.

Participantes

En la investigación participaron 74 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, los cuales se encontraban cursando la asignatura de educación inclusiva.

Técnica de recogida de información

Se ha utilizado un cuestionario de preguntas abiertas, el que tiene como objetivo identificar desde la experiencia de los estudiantes barreras y facilitadores relacionados con la cultura, las políticas y las prácticas que se desarrollan por los docentes de la universidad en las aulas de la misma.

Procedimiento

La investigación se ha desarrollado en diversas etapas: La primera fue la invitación a través de correo electrónico a los docentes, la segunda fue concertar una reunión con la docente que realiza la asignatura en la cual fue aplicado el cuestionario para realizar una entrevista, luego es ella misma quien facilita a los estudiantes el cuestionario para ser respondido y la tercera etapa dice relación con la transcripción de las entrevistas y la realización de los análisis de las mismas a través del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).

Resultados y discusión

Los resultados preliminares se orientan en cuanto a las percepciones que los estudiantes plantean, respecto a lo que implica una universidad inclusiva, específicamente en lo que refiere a prácticas pedagógicas inclusivas, dichas concepciones se enmarcan principalmente en tres dimensiones o indicadores:

En cuanto a las concepciones de los estudiantes respecto a las practicas inclusivas en la primera dimensión, la cual se determina como, implicar activamente a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, los participantes de la investigación destacan principalmente: espacios de participación en la sala de clase, trabajos grupales que promueven el aprendizaje colaborativo, la experimentación poniendo en práctica lo aprendido de manera teórica, instancias para la reflexión, ya sea en la misma clase o en los trabajos que deben hacer en su tiempo libre, respuestas oportunas de parte de los docentes a las dudas que surjan en clase, generación de estrategias novedosas teniendo presente los estilos de aprendizajes, evaluaciones desde la retroalimentación, principalmente de las debilidades para la mejora, diseño de material novedoso y creativo para la clase, actividades de aprendizaje que permitan que los estudiantes sean protagonistas a través de la motivación y la consideración de su contexto y permitir a los propios alumnos escoger sobre lo que quieren aprender, en definitiva permitir su participación activa en su propio proceso de aprendizaje.

Respecto a la segunda dimensión, apoyo al aprendizaje de todos los estudiantes, éstos se concentran principalmente en abordar temáticas como: conocer a los estudiantes para generar estrategias adecuadas a su contexto e individualidad,

resolver dudas de manera individual o en la clase, enviar material de la clase para aquellos que no logran captar toda la información en la misma, generar instancias de diálogo y corroborar lo aprendido mediante preguntas o de manera individual, entregar materiales complementarios que permitan enriquecer lo trabajado en clases, idear maneras diferentes de explicar el contenido o bien actividades diferentes para poder desarrollarlo, eliminar prejuicios y etiquetas acerca del rendimiento de los estudiantes, entrevistar a estudiantes con dificultades, considerar el proceso de aprendizaje y no solo el resultado, demostrar empatía para escuchar sugerencias y así mejorar las clases, utilizar un vocabulario que todos entiendan al momento de hablar en clases, asesoramiento tutorial, promover el trabajo en grupo y la retroalimentación explicita.

La tercera y última dimensión aborda las concepciones de los estudiantes respecto a propiciar la participación de los estudiantes en actividades complementarias y/o extra programáticas, los apoyos focalizan en fomentar la participación de los estudiantes en congresos, seminarios y/o talleres, además de promover la participación en proyectos o fondos concursables.

En relación con las concepciones ya señaladas por los participantes de esta investigación en los diversos aspectos, es necesario señalar, que la mención que hacen sobre ellas no necesariamente implica la presencia de dichas prácticas en sus aulas, sino más bien apunta a lo que ellos mismo consideran que sus docentes debiesen tomar en cuenta al momento de abordar las diferentes asignaturas que comprenden su formación profesional. Por lo tanto, a partir de estos resultados, se plantean nuevos desafíos que como universidad se deben afrontar con el propósito de generar reales espacios inclusivos, logrando sortear diversas barreras, que hasta ahora no han sido sujeto de análisis y que permita ofrecer reales espacios y oportunidades de desarrollo para todos y todas las y los estudiantes.

Conclusiones

Luego del análisis de los resultados se pone de manifiesto la necesidad de continuar realizando investigaciones en esta línea, ya que es posible afirmar que la inclusión en el ámbito de la educación superior, es un tema instalado y por ende, es preciso dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. En segundo lugar, realizar un análisis acerca de las concepciones sobre los procesos inclusivos desde la mirada de los estudiantes no solo es innovador, sino que los involucra y permite tener información de quienes en sus aulas deben protagonizar los procesos de aprendizaje efectivo a través de la interacción con los docentes.

Es importante además, recalcar que los cambios y diversas transformaciones propias de la inclusión, no solo se enmarcan en las prácticas pedagógicas de los docentes a nivel de aula, sino que también se deben propiciar desde una mirada

institucional a través de la creación de espacios, políticas e instancias de discusión de quienes serán los encargados de promover una cultura inclusiva sintiéndose partícipe de la toma de decisiones y en donde puedan ser escuchados con sus propios requerimientos, pues no sería posible promover inclusión entre los estudiantes si no se perciben los mismos principios a nivel de la comunidad educativa en general.

Referencias

Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes.

Blanco, R. (2006). Inclusión en Educación Superior. En Araujo et al., (pp 37-40) Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. EQUITAS. Santiago de Chile.

Blanco, R. (2007). Educación de Cálidad para Todos: Un asunto de derechos humanos. Recuperado el 22 de Agosto del 2016 en, http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.). Manchester: CSIE.

Infante, M. (2010).Desafíos a la formación de docentes: Inclusión Educativa. Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 1: 287-297.

García, J. (2006) Caminos para la Inclusión en Educación Superior. Recuperando el 20 de Agosto del 2016 en, http://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/DiazRomero.pdf.

Gil (2009) Inclusión y atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en España. CEE Participación Educativa, 18, noviembre del 2011, 60-78.

Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en chile. PUC, Chile.

Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009) Guía para la valoración y reflexión de Prácticas Inclusivas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid; España.

Mayring, Ph. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7th edition, first edition 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DE LAS EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES CON TDAH EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Katia Sandoval Rodríguez[1]

Resumen

El ingreso a la educación superior significa un desafío importante, pues implica la implementación de una variedad de estrategias para el logro académico y obtención de un grado y/o títulos específicos. Rendimiento académico que está determinado por múltiples factores, tanto contextuales como personales, pero también por el autoconcepto académico. Asimismo por el adecuado uso de las Funciones Ejecutivas FE, referidas principalmente a la capacidad de planificación, de automonitoreo, de control, inhibición, flexibilidad, y cambio, entre otras.

En este contexto existe un grupo de estudiantes universitarios con Trastorno de Déficit Atencional TDAH que evidencian una falta de organización y de planificación de tareas, dificultades en el establecimiento de prioridades y estructuración del tiempo, dificultades finalización de proyectos y por ende un bajo rendimiento académico. El TDAH, se suele considerar como un trastorno propio de la infancia y la adolescencia, pero los síntomas y el impacto funcional del mismo no siempre desaparecen en la adultez y puede persistir en el 50% de los casos. Sin embargo, existen adultos con TDAH no han sido diagnosticados en la infancia, permaneciendo ajenos y sin opciones de atención especializada, ni de potenciales beneficios para la superación de sus dificultades académicas y/o laborales.

Este estudio de casos múltiples presenta la intervención de las FE a 6 estudiantes de educación superior de un total de 23 evaluados, orientada al control emocional, automonitoreo, metacognición, planificación, inhibición, entre otras. Asimismo, la necesidad de la valoración y tratamiento a nivel neurológico, sobre todo desde la perspectiva del apoyo farmacológico en una modalidad combinada de intervención (fármacos y terapia especializada). Lo anterior con la finalidad de una mejora en el rendimiento académico y en su funcionamiento a nivel personal, social y familiar.

[1]Educadora Diferencial, Magister en Educación mención Currículum, ©Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Palabras clave: Funciones Ejecutivas, Trastorno por Déficit de la Atención, Educación Superior, Rendimiento académico.

Introducción

El ingreso a la educación superior ha significado desde sus inicios un desafío importante para quienes acceden a ella, lo que exige para los nuevos aprendices la implementación de una variedad de estrategias efectivas para el logro académico y por ende la obtención de un grado y títulos específicos. A esta situación se ven enfrentados miles de jóvenes que ingresan cada año a la universidad, motivados fuertemente por la necesidad de adquirir una certificación profesional que los avale para el futuro mundo laboral. Sin embargo, algunas de estas personas al poco tiempo ven alteradas dichas expectativas cuando evidencian que sus desempeños no alcanzan las metas y objetivos que se habían propuesto y, muy por el contrario, presentan bajas calificaciones y asignaturas reprobadas, lo que se traduce en un rendimiento académico deficiente que frena su avance curricular, con las consiguientes implicancias a nivel económico, personal y familiar que esto les significa.

El rendimiento académico en la enseñanza superior está determinada por múltiples factores, tanto contextuales como personales. Pero también por el propio concepto de rendimiento académico en universitarios (Martín, García, Torbay, & Rodríguez, 2008). Uno de esos factores dice relación con los enfoques de aprendizaje, las estrategias de estudio que implementan, la autorregulación que poseen como estudiantes (Alvarado Guerrero, Vega Valero, Cepeda Islas, & Del Bosque Fuentes, 2014, Cardo & Servera, 2008) Cerezo, Núñez, Fernández, Suárez-Fernández, & Tuero, 2011; Garello & Rinaudo, 2013) así como también el adecuado uso de las funciones ejecutivas que traen consigo, las que están referidas principalmente a la capacidad de planificación, automonitoreo, control, inhibición, flexibilidad, cambio, entre otras (Garello & Rinaudo, 2013, Cardo & Servera, 2008).

En este contexto existe un grupo de estudiantes universitarios que habiendo tenido un adecuado desempeño en su etapa escolar e ingresado sin dificultad alguna a la educación superior, comienzan a evidenciar algunas problemáticas académicas al poco tiempo y principalmente al finalizar el primer año académico. Una de las causales que explican este bajo rendimiento, entre muchas otras, está referida a la presencia de un Trastorno de Déficit de Atención TDAH. En primer lugar, dicho trastorno pudo haber sido diagnosticado en su infancia (Barragán Bech, Lewis Harb, & Palacio Sañudo, 2007) y en esta etapa de estudios superiores vuelve a interferir el proceso de aprendizaje, haciendo que los jóvenes den cuenta de: falta de organización y de planificación de las tareas y dificultades tanto en el establecimiento de prioridades y estructuración del tiempo, como en la finalización de proyectos o deberes que les han

sido asignados (Ramos-Quiroga, Chalita, Vidal, Bosch, Palomar, Prats & Casas, 2012), evidenciando además problemas de atención, inestabilidad emocional, comportamiento desorganizado, insuficiente regulación y baja inhibición (Newark & Stieglitz, 2010).

En segundo lugar, están los estudiantes donde el TDAH no ha sido detectado, ni menos diagnosticado en la etapa escolar y es ahora en la formación universitaria en que se manifiesta con mayor intensidad, principalmente por las altas exigencias de funcionamiento que demanda esta etapa. Situación que complejiza aún más la búsqueda de soluciones, pues a un estudiante de educación superior que desconoce que posee un TDAH, no le es posible determinar las causales ni los factores que expliquen las problemáticas académicas, sociales y familiares que se le presentan en esta etapa, pudiendo atribuir sus dificultades de rendimiento a muchos factores.

El Trastorno de Déficit de Atención es el trastorno de conducta más frecuente en la infancia y se estima que afecta al 3-7% en edad escolar con características de desarrollo y funcionamiento relacionadas específicamente con dificultades de atención, impulsividad y en algunos casos con altos niveles de actividad motora.

Hoy en día, la evidencia internacional indica que el TDAH es una condición que se mantiene hasta la adultez, donde niños con diagnóstico de TDAH siguen presentando las mismas características (Rodríguez-Jiménez et al., 2006; Barkley, 2015) en la adolescencia y en la vida adulta en una prevalencia entre un 1 y 5% de la población (Biederman et al., 2012; Ramos-Quiroga et al., 2006). Asimismo se plantea que adultos con un TDAH diagnosticado en la infancia muestran diferencias significativas en el rendimiento académico respecto a estudiantes sin el trastorno, donde tienden a lograr una menor formación académica en comparación con los grupos control, aun con niveles de inteligencia similares (Ramos-Quiroga et al., 2006). También presentan mayores dificultades interpersonales, académicas y laborales que afectan su vida, su rendimiento y específicamente la formación de su autoestima y autoeficacia (Newark & Stieglitz, 2010).

Solanto (2015) en Barkley (2015), plantea que adultos con TDAH presentan dificultades en la autogestión, organización, planeamiento, iniciativa y completación oportuna de tareas, el seguimiento y la delegación de funciones, en el automonitoreo y autorregulación, todas ellas denominadas como Funciones Ejecutivas FE, las cuales constituyen un constructo controversial en cuanto a su definición, pues hasta la actualidad no hay un planteamiento único, sino más bien consensos en cuanto a determinados tópicos. En este sentido, Lezak (1982) las define como aquellas capacidades mentales necesarias para formular objetivos, planificaciones y realización de planes para alcanzar dichos objetivos Así también son definidas como las habilidades necesarias para mantener un conjunto de estrategias de soluciones de problemas, con el fin de alcanzar una meta futura o como un conjunto de habilidades

implicadas en la generación, supervisión, regulación, ejecución y reajuste de las conductas para alcanzar objetivo complejos, especialmente aquellos que requieren de un abordaje novedoso y creativo (Lezak, 2004, Verdejo-García & Bechara, 2010)También como procesos mentales superiores que dirigen el pensamiento, la acción y las emociones y aunque los dominios que se sitúan bajo este amplio "paraguas" varían, de modo transversal, es posible encontrar la inclusión de la atención, planificación, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y memoria de trabajo (Miranda-Casas, Baixauli-Fortea, Colomer-Diago, & Roselló-Miranda, 2013).

Por medio de las investigaciones se ha descubierto que el desarrollo de las FE es secuencial durante la infancia y la adolescencia, siendo así como algunas FE se desarrollan más temprano y a mayor velocidad que otras. La mayoría de ellas evidencian un desarrollo acelerado en la infancia, con una meseta a inicios de la adolescencia (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Romine & Reynolds, 2005)). Conformando un sistema que va desde funciones aisladas hasta la integración completa de ellas. Además, poseen un desarrollo piramidal: donde las FE más básicas, como lo es el control inhibitorio, preceden o soportan el desarrollo de las FE más complejas, como son la memoria de trabajo, flexibilidad mental, entre otras (Romine & Reynolds, 2005; Flores, Castillo-Preciado, & Jiménez-Miramonte, 2014).

Dentro de las últimas investigaciones de Biederman et al., (2012) entregan hallazgos relevantes en cuanto a la estrecha relación entre el TDAH y un déficit en las funciones ejecutivas, donde mediante pruebas psicométricas logran asociar que estudiantes con disfunción ejecutiva evidencian un riesgo mayor de déficit académicos y profesionales, asimismo se caracterizan por poseer una situación socioeconómica más desfavorable y menores logros académicos y profesionales que otros adultos con TDAH que no presentan esta comorbilidad.

Desde la perspectiva de la evaluación las FE se han postulado una serie de instrumentos y baterías orientadas a conocer el nivel de desempeño de cada una de ellas en personas que pudiesen presentar una disfunción de las mismas. Para ello una diversidad de autores, como por ejemplo, Giogia, Isquith, Guy & Kenworthy (2000), desarrollan una escala de evaluación de las FE denominada Behavior Rating Inventory of Executive Function BRIEF como instrumento de valoración externa a través de informantes como padres y docentes de niños y jóvenes, escala que fue reformulada en el año 2015 en una segunda versión BRIEF2, donde se incorpora una escala de autoreporte. Así también existe una gama de estudios que refieren la utilización de instrumentos estandarizados y formales como son el Test de Copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas, Test de colores y palabras, STROOP, Pruebas de Método y Orden MO2 Forma 2, Test de Memoria y Aprendizaje, TOMAL,

Tarjetas de Wisconsin WCST, Torre de Hanoi, Torre de Londres, ENFEN; Trail Making Test TMT, Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS), entre otros.

Desde la perspectiva de intervención y superación de la disfunción ejecutiva en adultos con TDAH han surgido variadas propuestas y solo algunos han logrado impactar eficazmente en la rehabilitación de estas funciones (Delgado-Mejía & Etchepareborda, 2013), para ello ha sido fundamental el avance que han tenido los estudios en neurociencias y los aportes desde la disciplina de la neurología, la psicología y la educación.

El informe de National Institute of Mental Health NIMH, refiere que es necesario el abordaje combinado en la atención de la FE en adultos con TDAH, puesto que esta atención multimodal ofrece resultados favorables, puesto que no se focaliza solo en el aspecto farmacológico, sino que principalmente en el contexto psicosocial de la persona y su entorno (Pistoia, Abad-Mas, & Etchepareborda, 2004).

El contexto de la intervención sobre las FE, implica la mejora de la capacidad para programar la conducta y orientarla hacia la consecución de los objetivos pretendidos (Muñoz-Céspedes & Tirapu-Ustárroz, 2004, p. 657). En este sentido autores sugieren relacionar la intervención de las FE conceptualizándolas como un *manager*, entendido como un ejecutivo empresarial; pero en este caso de orden cognitivo, intencionándose las tareas para la resolución de problemas, el planteamiento de objetivos, diseño de planes, inhibición de conductas innecesarias e impropias a dichos planes, entre otras (Pistoia et al., 2004).

Metodología

En este artículo solo se da cuenta de una de las etapa de un estudio mayor, la cual dice relación con los hallazgos que emergen de los discursos de los estudiantes que han finalizado un proceso de intervención psicopedagógica con énfasis en el desarrollo de las funciones ejecutivas, el cual se llevó a cabo durante 12 sesiones de trabajo individual, de una hora cronológica de trabajo y con una frecuencia semanal. Dichos hallazgos emanan a partir de 6 entrevistas en profundidad en cuanto a la experiencia vivida que se llevó a cabo con cada uno de los 6 participantes.

Como etapas previas a esta fase y que conforman el estudio mayor al cual se adscribe este artículo, se realizaron entrevistas iniciales, evaluaciones de los niveles de desempeño de las funciones ejecutivas y de atención y concentración. Además se implementó un plan de intervención durante 3 meses, ninguna de estas fases se reporta en este artículo.

Participantes

Este estudio de casos múltiples presenta la intervención de las FE a 6 estudiantes de educación superior de un total de 23 evaluados, todos con diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención y con bajo rendimiento académico por especialistas en salud mental. Los 6 estudiantes seleccionados mantienen un tratamiento farmacológico, ya sea metilfenidato o atomoxetina en dosis específicas y son quienes asisten voluntariamente a un proceso de intervención psicopedagógica. Todo lo anterior con foco en el desarrollo de las funciones ejecutivas al servicio del desempeño académico, social y emocional.

Las edades de los participantes se ubican en el rango de 22 a 33 años. A continuación se entrega una breve descripción de cada uno de ellos:

Daniel, 20 años, estudiante de 3er semestre de medicina, soltero, vive con su padres, realiza acciones sociales y políticas en la universidad. Es diagnosticado con un TDAH en el tercer semestre de estudios y ha reprobado ya dos asignaturas.
Ismael, 33 años estudiante de 4to semestre de Ingeniería en Construcción, casado sin hijos, trabaja de día y estudia de noche, en la infancia presentó dificultades atencionales, por lo que recibe atención profesional. Ha reprobado ya tres asignaturas y dos de ellas por segunda vez.
Esperanza, 22 años estudiante de 4to semestres de Nutrición y Dietética, soltera vive con sus padres, dificultades emocionales post cáncer óseo juvenil, ha sido diagnosticada con TDAH en el segundo semestre de sus estudios, y ya ha reprobado 2 asignaturas pero dos veces cada una.
Luciano, 24 años, estudiante de 9no semestre de Medicina, soltero, vive con sus padres, con cuadro ansioso y presencia de tics permanentes. Ha recibido múltiples apoyos de profesionales externos por su diagnóstico de TDAH en la infancia y por sobre todo por sus dificultades a nivel emocional. Ya ha reprobado 4 asignaturas y una de carácter práctico.
Gloria, 20 años estudiante de 3er semestre de Odontología soltera, vive con sus padres, practica deportes. Es diagnosticada con un TDAH en el segundo semestre de estudios y ya ha reprobado ya tres asignaturas.
Camila, 20 años estudiante 5to semestre de Ingeniería Civil Química soltera, vive con sus hermanas, dificultades emocionales por muerte de ambos padres en la infancia, es diagnosticado con un TDAH en el 4to semestre de estudios y ya ha reprobado seis asignaturas, tres de ellas dos veces.

Materiales

En esta etapa del estudio se consideraron tópicos centrales en relación a los sujetos mencionados, como son: su desempeño académico, lo que involucraba su avance curricular (asignaturas reprobadas, promedio de calificaciones); valoraciones e identificación de su desempeño; nivel de satisfacción con su vida (académica y personal); autoconcepto académico y rutinas, hábitos y motivaciones en general.

Para todo lo anterior se utilizó una entrevista en profundidad en cada caso, en un marco de relato de vida con el propósito de conocer las valoraciones que hacen los sujetos con respecto a la experiencia vivida, a los posibles aprendizajes y cambios que pudieron haber experimentado en la experiencia de intervención de funciones ejecutivas.

Resultados y discusión

En cuanto a los resultados que se rescataron de los discursos de los seis participantes es posible identificar algunos de los tópicos o categorías emergentes.

Consciencia del cambio

Relacionada con las valoraciones que hacen los sujetos sobre el cambio que han evidenciado posterior a la vivencia de la experiencia de intervención y en cuanto a su estilo de vida, sistemas de estudio, modificaciones en sus hábitos y rutinas. Evidenciando cambios importantes sobre todo en la toma de decisiones, en su iniciativa frente al ámbito académico, al orden de sus materiales personales y de estudio, lo que se refleja en:

> *"yo tenía compañeros que estaban todo el día estudiando, a cada rato estudiando, y ahora yo me volví uno de ellos, o sea, todos mis compañeros vieron un cambio de 180°, antes yo perdía el tiempo, si por ejemplo teníamos una ventana tan larga de horas, prefería a lo mejor, dormir un ratito en vez de llegar a estudiar o leer un libro".*
>
> *"uf cambié, ahora ya tengo como mi horario, o sea que, yo sé que si me acuesto a las 3 ya no voy como que rendir mucho, aparte no me va a ir bien en las pruebas, entonces como que igual pongo como un límite, máximo, si es que tengo prueba al otro día, máximo! A la 1, pero no, no paso más de eso".*

Expectativas futuras

Tópico muy relacionado a lo que implica la proyección futura, situación que previo a su proceso de intervención carecía de efectividad, pues sus decisiones eran muy mediáticas, como dar solución a temas inmediatos, como por ejemplo estudiar, dormir por estar cansado, etc. Desde las entrevistas se pudo visualizar predicciones y proyecciones a futuro laboral, a desafíos macros, como por ejemplo:

> *"de hecho también uno de mis objetivos es poder trabajar aunque sea un ratito en servicio público por muchos años, porque es algo que debes hacer, es cierto que uno también quiere exigir, o sea quiere tener un buen trato como servicio público ahí porque hace poco incluso leí una carta, que envió el, uno de los jefes del servicio de urgencias del Hospital XXX, y, que decía que no tenían nada".*
>
> *"primero, sacar el título de ingeniera, trabajar en XXX y conseguir un buen puesto ahí en XXX. A mí me gusta más la parte que es ambiental, me dedicaría a medioambiente ahí en XXX, que no contamine tanto, o que se puedan reutilizar las aguas, que se usan para limpiar el cobre y todas esas cosas, eso por ejemplo se puede hacer con un microorganismo".*

Valoración del trabajo con otros

Un tópico muy relevante pues los sistemas de trabajo colaborativo, no eran positivamente valorados por los participantes previo a la intervención, aludiendo que eran espacio poco efectivos para su estudio, asistemáticos y no muy satisfactorios. Sin embargo, a partir de sus apreciaciones surgen valoraciones positivas al respecto:

> *"no, pero yo creo que también y me he dado cuenta de que, mis amistades son todas distintas obviamente, entonces, si me siento con, un muy buen amigo, o una persona que es buena para la chacota, probablemente, me voy a desconcentrar más, en cambio, si me siento con…, generalmente mujeres, porque generalmente así lo estoy haciendo, que están como más enfocadas, y no desconcentran pensando en tonteras, también me uno a eso, digamos".*
>
> *"y pasaba que muchos compañeros después me decían: - ¿sabes qué? Qué bueno que hiciste esa pregunta, porque a mí también me había quedado un poco, no me había quedado tan claro, y claro, el profesor eso lo hizo muy rápido y claro, ahí empezaba a ir con la crítica del profesor, y empezaba a como se llama? A ser más crítico con el profesor".*
>
> *"bueno es que, tengo un grupo de estudio ahora, o sea, no sé si de estudio, porque en verdad no es tanto lo que estudiamos juntos, pero lo que conversamos la materia o hacemos súper buen equipo, en hospital incluso, y voy con ellas, son un grupo de amigas".*

Conciencia de las propias capacidades

Una de las características de los seis sujetos participantes decía relación con que las valoraciones que hacían hacia sus propias capacidades estaban orientadas a descalificaciones, justificaciones de errores, evidenciando además altos de niveles de ansiedad, baja autoestima y un autoconcepto académico descendido. Posterior al proceso de intervención, los participantes logran visualizar cuáles son sus habilidades, sus destrezas y que elementos pueden ser favorecedores de sus aprendizajes:

> *"Yo, sigo pensando que si me la puedo con civil, solo que me cansé con pelearla en civil, pero a lo mejor, un semestre más, tampoco sería tan terrible*

pelearla nuevamente. Entonces, eso, ahora me mostró que sí puedo pasar los ramos, que no hay ningún ramo que sea imposible, hay que intentarlo y yo soy capaz".

"es que, es mucho mejor ahora, se entiende más todo…, porque a mí, eso me he dado cuenta, que me carga aprenderme las cosas de memoria, se me olvidan al segundo,… exacto, porque si no lo entiendo, si no lo asocio con algo…, ehh, pasa la prueba y se me olvida".

"me di cuenta que mis habilidades están más en hacer que en estar tanto cabeceándose, por ejemplo medicina interna, que es puro…, eh, saberse enfermedades rarísimas, que la molécula no se cuenta, se eleva a la encima y que se yo, y lo otro es más práctico, encuentro que tengo buenas habilidades con las manos para…, armar cosas, para pensar cómo solucionar cosas que están desarmada, me gusta lo quirúrgico".

Conclusiones

La consideración de una intervención oportuna en los procesamientos cognitivos y en el funcionamiento ejecutivo de estudiantes universitarios con diagnóstico de TDAH y bajo rendimiento académico, ha evidenciado cambios fundamentales en sus desempeños, con mejores calificaciones y la aprobación de asignaturas rendidas por segunda o tercera vez. Esto dice relación con un modelo de trabajo focalizado en estrategias específicas para enfrentar de forma ejecutiva su aprendizaje y demandas académicas, lo que favorece el autoconcepto académico y un funcionamiento de aprendiz adulto que le permite regularse, proyectarse y a la vez solucionar dificultades y barreras que puedan emerger desde su condición de poseer un TDAH o simplemente por sus disfunciones ejecutivas.

Así también la visualización que han tenido de sí mismos como estudiante efectivamente capaces de rendir y poder compatibilizar la vida académica y la personal a través de acciones planificadas, metas planteadas, orden y organización, así como procesos de inhibición, automonitoreo y control, les permitió conocerse y valorarse a sí mismos como personas que aun siendo poseedores de una condición diferente de aprendizaje como es su diagnóstico de TDAH, no los imposibilita de obtener buenos resultados en los desafíos futuros emprendan.

Referencias

Alvarado Guerrero, I. R., Vega Valero, Z., Cepeda Islas, M. L., & Del Bosque Fuentes, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 137–148.

Barragán Bech, R., Lewis Harb, S., & Palacio Sañudo, J. E. (2007). Autopercepción de cambios en los déficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos al Método de Autocontrol de la Atención (Mindfulness). Revista Salud Uninorte, 23(2), 184–192.

Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). New York: Guilford Press.

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. Child development, 81(6), 1641–1660.

Biederman, J., Mick, E., Fried, R., Wilner, N., Spencer, T. J., & Faraone, S. V. (2012). ¿Son los estimulantes efectivos en el tratamiento de los déficits de funciones ejecutivas? Resultados de un estudio aleatorizado doble ciego sobre tratamiento con metilfenidato OROS en adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Psiquiatría Biológica, 19(1), 1–8. http://doi.org/10.1016/j.psiq.2012.02.004

Cerezo, R., Núñez, J. C., Fernández, E., Suárez-Fernández, N., & Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. Perspectiva Educacional, 50(1), 1–30.

Delgado-Mejía, I., & Etchepareborda, M. C. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas. Diagnóstico y tratamiento. Revista de neurología, 57(1), 95–103.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. Annual Review of Psychology, 64(1), 135–168. http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750.

Flores, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. Anales de Psicología, 30(2). http://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471.

Gioia, G. A., Isquith, P.K., Guy, S. C. & Kenworthy, L. (2000). Behavior Rating Inventory of Executive Function. Professional Manual. Psychological Assessment Resources, Inc.

Gioia, G. A., Isquith, P.K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2015). Behavior Rating Inventory of Executive Function. (2da. ed.). (2015). Professional Manual. Psychological Assessment Resources, Inc. EE.UU: PAR.

Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. International journal of Psychology, 17(1-4), 281–297.

Lezak, M. D. (2004). Neuropsychological assessment (4th ed.) Oxford University Press, USA.

Martín, E., García, L. A., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(3), 401–412.

Miranda-Casas, A., Baixauli-Fortea, I., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2013). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. Revista de Neurología, 57(1), S177–S184.

Muñoz-Céspedes, J. M., & Tirapu-Ustárroz, J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. Revista de neurología, 38(7), 656–663.

Newark, P. E., & Stieglitz, R.-D. (2010). Therapy-relevant factors in adult ADHD from a cognitive behavioural perspective. ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2(2), 59–72. http://doi.org/10.1007/s12402-010-0023-1.

Pistoia, M., Abad-Mas, L., & Etchepareborda, M. C. (2004). Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones.

Ramos-Quiroga, J. A., Bosch-Munsó, R., Castells-Cervelló, X., Nogueira-Morais, M., García-Giménez, E., & Casas-Brugué, M. (2006). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: caracterización clínica y terapéutica. Rev Neurol, 42(10), 600–606.

Rodríguez-Jiménez, R., Cubillo, A. I., Jiménez-Arriero, M. A., Ponce, G., Aragüés-Figuero, M., & Palomo, T. (2006). Disfunciones ejecutivas en adultos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Revista de neurología, 43(11), 678–684.

Romine, C. B., & Reynolds, C. R. (2005). A Model of the Development of Frontal Lobe Functioning: Findings From a Meta-Analysis. Applied Neuropsychology, 12(4), 190–201. http://doi.org/10.1207/s15324826an1204_2.

Verdejo-García, A., & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. Psicothema, 22(2), 227–235.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALES EN LATINOAMÉRICA. APUESTAS Y RESPONSABILIDADES PARA LA INCLUSIÓN

Libia Vélez Latorre[1]

Resumen

La ponencia presenta una perspectiva general de la formación inicial de educadores especiales en el contexto Latinoamericano en la perspectiva de procesos inclusivos de personas con discapacidad. Para hacerlo se revisa la información general de los programas de formación inicial de Educación Especial de Instituciones de Educación Superior de 18 países (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela). El análisis se realiza en clave del concepto de educación especial como base para la formación, los límites en la determinación del objeto de estudio, la titulación de la carrera, la identificación del rol, las funciones y, los campos de acción del educador especial en la atención educativa de las personas con discapacidad y otras poblaciones. Finaliza con las apuestas, retos y posibilidades de la educación especial y la responsabilidad en la formación de educadores en Latinoamérica de cara a los procesos formativos inclusivos.

Palabras clave: educación especial, formación, procesos inclusivos, formación inicial.

Desarrollo

Para este trabajo en primera instancia se realizó una revisión de fuentes documentales y virtuales[2] de las carreras de formación inicial de educadores especiales/diferenciales en 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Posteriormente, se analizó la información en clave del concepto de educación especial como base para la formación, los límites en

[1] Doctora en Educación. Magister en Educación: Psicopedagogía. Licenciada en Educación Especial. Docente Universidad Pedagógica Nacional –UPN-. Coordinadora Licenciatura en Educación Especial de la UPN. Líder del grupo de investigación "Cultura, Política y Diversidad" (reconocido por Colciencias, 2016). Bogotá, Colombia. lvelez@pedagogica.edu.co

[2] En las referencias bibliográficas se presentan las páginas web consultadas de las más de 50 instituciones de educación superior que se encontraron.

la determinación del objeto de estudio, la titulación de la carrera, la identificación del rol, las funciones y, los campos de acción del educador especial en la atención educativa de las personas con discapacidad y otras poblaciones.

Los aspectos que buscaron identificarse para cada carrera fueron: el carácter de la institución de educación superior o universidad, la denominación del programa, la modalidad, los semestres o períodos, los créditos, la dependencia o facultad a la que se encuentran adscritos, la trayectoria del programa, la normatividad de funcionamiento, el título de grado y el rol y campos de acción y ocupación del graduado en el programa. Estos aspectos se toman como referencia, como pretexto para poner sobre la mesa un primer momento de análisis y discusión del tema en el contexto Latinoamericano. La revisión en profundidad de los planes de estudios y otros aspectos, no fueron revisados para este primer trabajo, sin embargo, es claro que para un segundo momento, se requiere su consulta y análisis. El documento finaliza con las apuestas, retos y posibilidades de la educación especial y la responsabilidad en la formación de educadores en Latinoamérica de cara a los procesos formativos inclusivos.

Los contenidos del presente trabajo, tienen su origen en la I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica, realizada del 21 al 23 de abril de 2016, en la cual presenté la ponencia: El escenario Latinoamericano de la Educación Especial y del educador(a) especial. En este evento se realizaron discusiones muy interesantes con las universidades, maestros y profesionales de la educación especial, que llevaron a la conclusión de la importancia de continuar profundizando y controvirtiendo en un espacio más amplio con otros países del contexto Latinoamericano, el tema de la educación especial y la formación de educadores especiales en Latinoamérica.

Para el IX Encuentro Internacional: "Diferencia, con-vivir, incluir", se considera pertinente además, debatir y tensionar este tema con las instituciones de educación superior de los países miembros de la Red RIIE, en las *apuestas y responsabilidades para la inclusión.* Por todo lo anterior, este estudio se presenta en el área temática Educación Superior: Procesos Formativos Inclusivos.

La sustentación teórica se presenta en una matriz anexa que recoge los 18 países de Latinoamérica, en los cuales se identificaron más de 50 instituciones de educación superior que ofertan la carrera de educación especial/educación diferencial. Es importante aclarar que algunas veces, las fuentes consultadas de cada institución, no disponen de toda la información que este trabajo planteó identificar, lo que por supuesto no significa, que la información se encuentre disponible en otras fuentes.

Este trabajo ha permitido tener un panorama general de la educación especial/educación diferencial, sus transformaciones, la presencia y actuación del educador especial/educador diferencial en la escuela y en la sociedad y, la formación

inicial en Educación Especial/Educación Diferencial en Instituciones de Educación Superior en países de Latinoamérica. Esta perspectiva permitirá a los países, por un lado, identificar y confrontar los aspectos significativos de la formación inicial de dichos educadores en la región. Y por otro, determinar a la luz de las necesidades de cada país y de Latinoamérica en general, las apuestas y responsabilidades para la inclusión en la perspectiva de la formación de los educadores especiales/diferenciales.

A continuación se presenta una discusión de los resultados en clave del concepto de educación especial, los límites en la determinación del objeto de estudio, la titulación de la carrera, la identificación del rol, las funciones y, los campos de acción del educador especial en la atención educativa de las personas con discapacidad y otras poblaciones.

En la búsqueda realizada en las instituciones de educación superior de los países de Latinoamérica, se encuentra que todos los países y desde distintas perspectivas conservan los programas de formación inicial en Educación Especial; así mismo, son diversos los campos de acción y los campos de ocupación de los educadores especiales, sean bachilleres, licenciados, profesores, educadores, entre otros, dependiendo del país, sus necesidades, de la institución de educación superior y de la respectiva titulación.

Acerca de las modalidades de la carrera, estas son presenciales, a distancia, virtuales, semipresenciales. El promedio de los programas de educación especial en Latinoamérica está entre dos y cinco años. En cuanto a la antigüedad de la carrera, en los distintos países de la región, esta se encuentra entre siete y cuarenta años aproximadamente. Llama la atención la diferencia significativa entre por ejemplo, Chile que cuenta con 23 programas de educación especial, Colombia con cinco y Costa Rica con ocho.

En cuanto al rol del educador especial, se encuentra que en los países de Latinoamérica, está dirigido a un docente, un docente especializado, un docente de apoyo, un gestor, un director, un administrador, un consultor, un supervisor, un sensibilizador, un capacitador, un formador, un investigador. El rol varía de acuerdo con las perspectivas de formación, que van de lo biológico, lo clínico, lo asistencialista, lo rehabilitatorio hasta la concepción de la discapacidad en el modelo social, la educación inclusiva, la educación para la diversidad, la educación para todos, la inclusión laboral, la inclusión social. En los países donde hay una mayor tendencia a la educación inclusiva el rol se aproxima más al gestor educativo que moviliza, que hace redes, alianzas, que media entre los docentes, la familia, el sector salud, el sector laboral y la sociedad civil.

Aunque no se encuentran totalmente explícitos los planes de estudios de todas las instituciones de educación superior que ofrecen la carrera de educación especial, se

visibilizan programas que aún están muy centrados en enfoques biológicos, clínicos, terapéuticos, de rehabilitación y desde ahí las propuestas curriculares tienen una perspectiva de la condición de la discapacidad biológica atribuido a la persona. Por otra parte, otras instituciones tienen un enfoque de formación centrado en las capacidades y posibilidades de la persona, en la inclusión, en las barreras y oportunidades para el aprendizaje y la participación y por ende, en la transformación de los sistemas educativos que requiere particularmente la educación inclusiva.

En otro sentido, hay muchas experiencias exitosas de educación inclusiva sobretodo en escuelas de educación formal, de maestros que lideran procesos pero también se encuentra que éstas no son generalizadas a toda la escuela sino que son iniciativas de uno o dos maestros por lo que la experiencia no perdura en el tiempo y/o no se trasciende en toda la institución. Debe analizarse la forma en que dichas experiencias son apropiadas por toda la comunidad educativa, lo que evidentemente está relacionado con la transformación necesaria de los sistemas educativos que garantice la educación para todos.

Se visualiza una tendencia en los países con procesos importantes en educación inclusiva, relacionada con el trabajo colaborativo en las escuelas de educadores especiales/diferenciales y educadores regulares o comunes de otras disciplinas, una mayor apertura de estos últimos hacia la población con discapacidad. Esto significa que las actitudes de los educadores y directivos se han ido transformando; es un proceso lento pero los cambios están paulatinamente, siendo visibles.

Otro aspecto que ha favorecido el proceso de formación de los educadores especiales en el tema de la inclusión, es que actualmente la gran mayoría de las prácticas se realizan en las escuelas comunes, formales; anteriormente lo hacían en los centros de educación especial, en los hogares y en otro tipo de escenarios. Esto ha favorecido la aceptación, de alguna manera, de los educadores especiales/diferenciales dentro del sistema educativo formal.

En muchos países ha desaparecido la educación especial como modalidad educativa. En Colombia, con el movimiento de la integración, desde 1996 desaparecen las escuelas y las aulas especiales y se declara la obligatoriedad de asistencia de niños y jóvenes con discapacidad y capacidades y/o talentos excepcionales a la escuela formal. En éste y en otros países, el sector salud es el que retoma la atención a las personas con discapacidad que no ingresan a la educación o que ingresan y salen de ese sistema educativo porque “no pueden mantenerse en él”.

En otros países, que conservan la modalidad de educación especial, conservan en las escuelas equipos interdisciplinarios que dan las diferentes terapias, apoyos y otros servicios educativos. En este aspecto hay distintos puntos de vista ya que hay que considerar la edad del niño, las posibilidades económicas de la familia, entre otros.

Muchas de éstas son de estatus económicos muy bajos y hay países latinoamericanos en los que hay que pagar por los servicios y son muy costosos; incluso en muchas ocasiones, la discapacidad es asumida como un negocio.

En los campos de acción y ocupación de los educadores especiales, en Latinoamérica se encuentra que realizan acciones y se ocupan de aspectos entre los que se destacan: valoración, evaluación, caracterización, atención educativa, pedagógica y psicopedagógica a personas con una condición de discapacidad, con talentos o capacidades excepcionales, con dificultades de aprendizaje, en riesgo social, poblaciones vulnerables, con trastornos afectivos o conductuales. Sin embargo, en la mayoría de los países la mayor relevancia es la formación hacia personas con discapacidad. Otros campos son la educación parvularia, inicial, escolar, básica, media, universitaria, aulas especializadas, aulas especiales, aulas exclusivas, aulas de apoyo, estimulación temprana, realizando interacciones, intervenciones, mediaciones pedagógicas y educativas individuales y grupales con niños, jóvenes y adultos; interacciones con familias, con docentes de la escuela formal, con profesionales de las áreas de la salud y el trabajo, con las comunidades en general. Los educadores especiales se encuentran en comités, consejos y otras instancias de participación en política pública, en derechos humanos, en instituciones privadas y oficiales, instituciones de educación formal, no formal, para el trabajo y el desarrollo humano, de asistencia social, de rehabilitación, de prevención.

Los dos países que tienen una formación en educación especial que incluye con mayor énfasis la estimulación temprana, son Costa Rica y Ecuador. En Colombia por ejemplo no; el sector salud es el que la asume por lo que ya no es una fortaleza en la formación de los educadores especiales, lo cual se da también en la mayoría de los países latinoamericanos.

Otro de los puntos importantes de los cambios en la formación inicial en Latinoamérica es la mirada distinta que se está dando a la persona con discapacidad y a la discapacidad misma. En la medida en que se ha ido moviendo del modelo del déficit al modelo de las capacidades, de considerar las barreras para la participación, de considerar el contexto social, todo se ha ido movilizando alrededor: se han ido movilizando las prácticas, las culturas y esto ha sido en gran medida por la educación especial. Algunos países aún no lo logran y están centrados en el modelo del déficit.

En diferentes países, es por ejemplo el caso de Costa Rica y Colombia, la educación especial y los educadores especiales, han sido clave y eje fundamental para la concreción de los derechos de las personas con discapacidad y para los procesos de educación inclusiva.

La visibilidad de las familias, las redes y asociaciones que han hecho es un aspecto muy importante; antes desde el punto asistencialista se le decía a las familias

lo que tenían que hacer. Ahora éstas lideran los procesos de sus hijos, participan en política pública, en la construcción y oportunidades de concreción de los derechos de las personas con discapacidad. Esto es un avance en Latinoamérica.

La carrera de educación especial/educación diferencial, a diferencia de otras, vive en una constante reflexión: sobre términos como educación especial, persona con discapacidad, con capacidades diferentes, ha hecho que las sociedades se tengan que interesar, que se abran los espacios para este tipo de discusiones. Se ha encontrado que en la mayoría de los países de Latinoamérica la educación especial responde a las necesidades del mismo sistema educativo formal que no logra dar respuesta a todos los estudiantes que tienen, entonces se recurre a la educación especial. Las dificultades que se han presentado en el camino a la integración y a la inclusión se han traducido en experiencias, generando reflexión crítica y constante de las prácticas.

El camino sigue y las posibilidades y oportunidades creándose, cada país debe reflexionar sobre sus particularidades. El contexto entró a tener un protagonismo esencial para que la educación inclusiva se acerque más a la realidad de cada ser humano. Los derechos han jugado un punto importante, partiendo del reconocimiento de que todos somos diferentes y que todos debemos tener igualdad y equidad de oportunidades.

En el contexto latinoamericano no ha sido fácil lograr llevar a la práctica la educación inclusiva y una educación para todos. Son muchas las variables, algunas ya se han mencionado, que intervienen en su implementación y posibilidades de éxito. Una de ellas se refiere a los recursos y los presupuestos con los que se dispone. No es posible comparar los presupuestos de las escuelas y de las universidades del área con los de otros países más desarrollados.

También se debe considerar como variable el lugar del educador especial en los concursos del Ministerio de Educación. En países como Colombia, no logran entrar en los concursos para obtener una plaza, sino que son contratistas.

Se ha encontrado con las experiencias de los últimos quince años en Latinoamérica que en los sistemas educativos, a pesar de la flexibilidad y las adaptaciones, no todos los alumnos con discapacidad pueden y deben estar en la escuela formal, en la escuela común y ordinaria; no lo logran o no lo logramos. En nuestros países los grupos escolares son muy grandes, no hay los recursos ni las posibilidades para tener un maestro de apoyo en una sola aula, ese maestro tiene que tener un mínimo de estudiantes en las escuelas, muchos son itinerantes y rotan por varias escuelas; entonces acá sigue habiendo un fenómeno de exclusión que es importante de analizar. Si realmente todos los estudiantes con discapacidades graves pueden estar en las aulas; eso qué significa en términos de la atención que se brinda; quién va a dar esta atención, cómo se va a dar esa atención porque lo que se encuentra es que los niños con

discapacidades graves no están en el sistema, no llegan y si llegan no permanecen; no hay recursos, apoyos ni posibilidades a como que se tienen concebidos los sistemas educativos actuales.

Reconocer la educación especial como campo de estudio, significa considerar la trayectoria de los países latinoamericanos y del saber acumulado de los programas de formación inicial, pregradual y gradual que plantean propuestas que requieren los países latinoamericanos. Esta concepción significaría reconocer a este sujeto como ser pluridimensional que está en constante interacción con factores externos que le brindan o no posibilidades lo cual permite plantear diversas miradas y formas de abordaje desde la educación; reconocer y abordar las tensiones permanentes en el campo de la educación y su relación con la educación especial como los fundamentos y concepciones históricas en la educación especial desnaturalizando las concepciones sobre los sujetos, junto a los objetos y formas con los que ésta se constituye; se buscan y construyen otras posibilidades para la educación de las personas con discapacidad desde perspectivas como el reconocimiento del rostro del otro, la construcción de subjetividades, las apuestas ético políticas que se concretan en lo educativo pedagógico. Por otra parte, este reconocimiento de la educación especial como campo de estudio permite construir relaciones entre los saberes y los conocimientos que la planifican como campo en co construcción con múltiples miradas que permitan vislumbrar nuevos horizontes, superar la mirada reduccionista e instrumental que se ha creado como un imaginario colectivo de la palabra "especial" y empoderar la trayectoria, las transformaciones y la construcción del conocimiento en que "lo especial" no está centrado en las condiciones del déficit sino en sus capacidades, habilidades y potencialidades así como los procesos pedagógicos y didácticos para potenciar el aprendizaje y la participación que es lo que viene posibilitando la inclusión.

Las apuestas, retos y posibilidades de la educación especial/educación diferencial y la responsabilidad en la formación de educadores en Latinoamérica de cara a los procesos formativos inclusivos, tiene que ver con los siguientes aspectos:

Con respecto a la atención educativa de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de la educación básica, analizar la importancia de incluir en los programas de formación inicial de otros educadores, este tema como eje transversal en contenidos y prácticas.

Importante revisar la normativa relacionada con los años de formación inicial de los educadores especiales, de manera tal que el plan de estudios aborde los contenidos y prácticas necesarias y pertinentes a los objetivos de formación y campos de acción previstos.

Las carreras de formación inicial, deben revisarse a la luz de las necesidades de atención educativa de las poblaciones de cada país (discapacidad, dificultades de

aprendizaje, trastornos emocionales y de conducta, talentos excepcionales, entre otros), del rol, de los campos de acción y ocupación, teniendo en cuenta las posibilidades de saturación y empleo. Igualmente, deben considerarse los programas de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados) en educación especial, en educación inclusiva, dirigidos a la profundización de distintas poblaciones, entre otros.

Es importante revisar las representaciones sociales de los educadores especiales, en muchos países de la región todavía sigue siendo mirado como el maestro que tiene que recuperar lo que se perdió, habilitar lo que está deshabilitado, poner al día al estudiante, nivelarlo de modo que esté igual que los otros compañeros (cuando de educación inclusiva se habla).

El educador especial debe estar en condiciones de crear programas de interacción pedagógica para las personas con discapacidad que desde una perspectiva inclusiva, pueda estar en contextos educativos formales, no formales para el trabajo y desarrollo humano; en contextos de participación inclusiva comunitarios, culturales, recreativos, artísticos, deportivos. Es decir, la escuela formal no es la única respuesta para las personas con discapacidad, si estamos hablando de una inclusión social estamos hablando de un ámbito mucho más complejo y ahí hay que buscar todas las posibilidades que aseguren el desarrollo de las capacidades de las personas.

Asimismo los educadores especiales han de estar en capacidad de crear programas de interacción pedagógica para la generalidad de los estudiantes en contextos educativos formales porque esto es una crítica que se nos ha hecho. La formación inicial debe orientarse al reconocimiento de sujetos derechos sin importar la condición social. Un educador especial que sea capaz de mostrar cambios al señalar otras formas de aprender, de enseñar y de vivir en una sociedad que sea más equitativa y que tenga la capacidad de reconocer la diferencia.

En cuanto a los servicios que ofrece el sistema educativo en general y la educación especial, se debe analizar si es una sola educación inclusiva o son diferentes formas de educación inclusiva; se ha comprendido que es un proceso, no es un estado de las cosas, no es sí o no, es un punto hacia el que caminamos, no sabemos si llegaremos algún día a procesos inclusivos sociales completos, siempre habrá barreras, pero la pregunta es si esperamos a que todo se transforme para incluir a las personas con discapacidad y en general a todas las personas en la sociedad o si nosotros tenemos que ser parte de esa construcción. Debemos ser parte de esa construcción, liderando y acompañando esos procesos desde la visibilización de las personas excluidas de los sistemas educativo y social, hasta su participación activa en ellos.

En síntesis, las decisiones con respecto al objeto de estudio de la educación especial, hay que mirarlas desde el punto de vista de la historia de la educación especial de cada país, de su liderazgo en el tema de la inclusión, de las transformaciones sufridas

en las modalidades de atención educativa y servicios a sus poblaciones, de las posibilidades de campos de acción y ocupación de los educadores especiales, en coherencia con su perfil de formación.

Y finalmente, hacer un análisis profundo a la luz de preguntas tales como:

¿El problema de la continuidad de la educación especial frente a la llegada de la educación inclusiva radica en el nombre? ¿Es el término educación especial el problema? ¿En qué nivel se podría decir que han disminuido los procesos de exclusión en la educación formal?, ¿en aras de la educación inclusiva podemos asumir que estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje no requieren del acompañamiento de interacciones pedagógicas de los profesionales de educación especial? ¿cuáles son las respuestas educativas que debemos dar a personas con discapacidad que por sus condiciones particulares no pueden estar en la educación formal en los países de Latinoamérica; en esas respuestas estaría implicada la educación especial?, ¿cuáles serían las implicaciones de no continuar ofertando la Educación Especial como formación inicial de docentes, de maestros?, ¿están preparados los maestros y las comunidades educativas de nuestros países para asumir los procesos de educación inclusiva sin el acompañamiento de educadores especiales?, ¿es posible pensar que si no se ofertaran programas en la formación inicial de educación especial los demás educadores acudirían masivamente a formarse en temas de discapacidad para empoderarse más en los procesos de educación inclusiva?, ¿cuál es el aporte concreto que está haciendo y que deben hacer las carreras o los programas de educación especial a la formación de otros maestros o profesionales?

Referencias

Vélez L. Libia (2016). El escenario Latinoamericano de la Educación Especial y del educador(a) especial. I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. 21 de abril.

http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/
http://www.udea.edu.co/
http://www.pedagogica.edu.co
http://www.libertadores.edu.co
http://www.iberoamericana.edu.co
http://www.unellez.edu.ve/portal/
http://www.una.edu.ve
http://www.iua.edu.ve
http://www.uned.ac.cr
http://www.uca.ac.cr
http://www.uisil.com
https://www.ucr.ac.cr
http://www.una.ac.cr/
http://www.udelascienciasyelarte.ac.cr
http://www.ucatolica.ac.cr
http://www.unm.edu.mx
http://www.ucol.mx
http://www.normaldetorreon.edu.mx
http://www.unes.edu.mx
http://www.gob.mx/sep
http://uatx.mx
http://www.usal.edu.ar
http://www.unsl.edu.ar
http://newsite.ucse.edu.ar
http://www2.ucc.edu.ar
http://www.unsam.edu.ar
http://www.unca.edu.ar
http://www.uazuay.edu.ec
http://www.casagrande.edu.ec
http://www.unife.edu.pe
http://www.ucss.edu.pe
http://www.umss.edu.bo
http://www.umce.cl
http://www.udp.cl

http://www.ucentral.cl
http://www.udla.cl
http://www.ust.cl/
http://www.pucv.cl/
www.userena.cl
http://www.br.uipr.edu/inter/
http://www.uaa.edu/esp/
http://umet.suagm.edu
http://www.albizu.edu
http://www.ucb.edu.pr
http://www.aupr.edu
http://www.caribbean.edu
http://www.upr.edu
http://estune.suagm.edu

http://www.isaeuniversidad.ac.pa
http://www.udelas.ac.pa
http://www.uees.edu.sv
http://www.upnfm.edu.hn
http://www.cug.co.cu
http://www.unica.cu
http://www.unan.edu.ni
http://www.ucu.edu.ar
http://www.usac.edu.gt
https://www.umg.edu.gt
http://www.uvg.edu.gt
http://www.uma.edu.py

DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MÚSICA À PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA EM SALAS INCLUSIVAS

Regina Finck Schambeck[1]

Resumen

El artículo pone de relieve las cuestiones relativas a las acciones del profesor de música en formación inicial en contexto inclusivo. Busco reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de dos licenciados en música, uno con parálisis cerebral y otro con dos alumnos ciegos. Al compartir el contexto experimentado en la sala de clases y las adaptaciones de los materiales didácticos utilizados por esos estudiantes de licenciatura comparto asimismo, los procesos de transformarse en docente investigador basados en su propio itinerario de formación, es decir, a partir de la inmersión en el universo de la docencia con énfasis reflexivo. La práctica tiene una importancia fundamental para los docentes en formación. En la matriz curricular de Licenciatura en Música de la UDESC, a disciplina, Práctica Curricular, compone el eje articulador entre conocimientos teóricos-prácticos. Ese es el eje de la práctica pedagógica, el momento para experiencias, para adaptar, replicar lo que no tuvo resultado, para sorprender y ser sorprendido con la realidad concreta vivida. Los trabajos se encuentran en el contexto de la investigación-acción y traen como material teórico el profesor reflexivo. Podemos decir que la experiencia vivida en la sala junto a los estudiantes con discapacidad permitió el contacto con una realidad que los estudiantes todavía no habían tenido contacto. El incentivo de la escuela y de los maestros que ya habían actuado en este contexto trajo la confianza y la oportunidad de aprender más sobre el tema y darse cuenta que es la experiencia con la inclusión que el educador musical puede ver otros campos de actividad. Al instruir a los estudiantes en sus prácticas pedagógicas y en la secuencia, en los trabajos de conclusión de curso, he seguido muy de cerca el desarrollo del proceso de convertirse en un profesor de música de alumnos con discapacidad en salas de clases inclusivas.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas en Educación Musical; Inclusión; Deficiencias.

---

[1] Profesora del curso de Licenciatura en Música y del Programa de Pos-Grado de Música en la Universidad del Estado de Santa Catarina/UDESC. Es líder del Grupo de Investigación de Música y Educación (MUSE), y desarrolla la investigación "Maestros del arte: un estudio de las adaptaciones curriculares para la inclusión".

Introdução

Neste texto busco refletir sobre as especificadas de atuar em sala de aula inclusiva com alunos com deficiência, sob a perspectiva de dois licenciandos em Música. As atuações em contexto inclusivo com alunos com deficiência estão previstas nos campos de estágios curriculares e monografias de trabalhos de conclusão de curso – TCC. Ao orientar esses dois licenciandos acompanhei de forma muito próxima o desenvolvimento do objeto de pesquisa que foi se construindo, concomitante às práticas desenvolvidas em sala de aula.

As práticas em educação musical em contexto inclusivo relatadas neste texto somam-se a outras de mesma natureza e objetivo, com base no princípio de "educação inclusiva" adotado no Brasil. Se o princípio é relativamente simples e socialmente bem intencionado, sua aplicação é complexa, por ter de trabalhar, com relação ao aluno a "incluir", os recursos de que ele dispõe, com os já conhecidos problemas de "exclusão" de alunos da escola convencional e, da parte do professor, das dificuldades no exercício de sua função, que não o tem preparado para situações 'especiais' de ensino.

Ao compartilhar estas experiências desejo trazer em evidencia a necessidade de novas pesquisas neste campo de conhecimento já que é preciso admitir que se comparadas a inserção da educação musical no contexto escolar, quando nos referimos às práticas de inclusão de alunos com deficiência, ainda se está dando os primeiros passos. Ampliando essa discussão da formação inicial, procuro, também, evidenciar o processo de pesquisa percorrido por cada um dos dois estudantes.

Escola Inclusiva para todos: enquadramento teórico

A educação brasileira ao longo do século passado foi marcada pela segregação e marginalização, seja pela exclusividade da educação voltada para as elites ou pela limitação do acesso e progressão escolar. Com a mudança de paradigmas, a sociedade brasileira passa a cobrar políticas públicas que interferem nas concepções das funções da escola. A escola, sob a mesma influência, passa a incorporar o pressuposto da 'inclusão para todos' (UNICEF, 2000). A partir desse novo modelo de uma escola para todos cabe às instituições de ensino proporcionar o sucesso escolar e a igualdade de oportunidades. É este o grande desafio atual, ou seja, proporcionar condições de aprendizagem, respeitando as diferenças e a igualdade de direitos. "A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (Brasil, 2008).

O texto da Política Nacional de Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), defende o direito de todos os alunos estarem juntos,

aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, a educação inclusiva é considerada como uma ação "política, cultural, social e pedagógica" (p.1). Falar de inclusão pressupõe, portanto, considerar a escola como um lugar privilegiado de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem, promovendo uma educação que não exclui os alunos pelas suas limitações, mas que os inclui a partir de suas potencialidades.

As instituições de ensino deverão, assim, mobilizar recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, de modo a garantir a todos iguais oportunidades de participação, uma vez que todos têm os mesmos direitos. Nesta perspectiva, como pressuposto da Declaração de Salamanca (1994) não é o aluno que se adapta à escola, mas a escola à diversidade dos seus alunos. Na verdade, "as diferenças humanas são normais (…) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo" (UNESCO, 1994, p.7).

A Constituição Brasileira (Brasil, 1988) garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. Em seu texto determina que todos os alunos de uma comunidade, independentemente de suas necessidades educacionais, etnia, gênero, diferenças linguísticas, religiosas, sociais, culturais, entre outras, têm o mesmo direito de acesso à escolarização, com o grupo de sua faixa etária e que a escola deve acolher e valorizar as diferenças.

A proposta de escola para todos é reforçada com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/1996 (Brasil, 1996) e, mais recentemente, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), cujo texto proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência das pessoas. Portanto, desponta como um novo paradigma uma vez que implica nas mudanças de entender os processos educativos da sociedade como um todo, ou seja mexe com a estrutura física e de acessibilidade da instituição formadora, novas concepções de currículo e, sobretudo, professores que adotarão em suas disciplinas conteúdos e práticas de modo a tornar mais factível o processo de inclusão.

Formação de professores para o contexto inclusivo

Relativamente à operacionalização da formação de professores Silva (2010) pondera se os professores do ensino regular estariam preparados para responderem às diversas solicitações, às respostas diversificadas que a educação inclusiva implica, sobretudo quando os alunos têm necessidades educativas especiais. Para a autora, entram em jogo então, duas perspectivas. A primeira diz respeito a realidade contextualizada pela instituição formadora, que ajusta a formação às necessidades dos formandos ou de um

segundo modo, de acordo com as necessidades que emergem dos formandos, que o formador vai desvelando ao longo da formação. Nas suas palavras:

> As duas perspectivas implicam dispositivos de formação diferentes, nomeadamente porque se inserem em paradigmas diferentes: o do crescimento e o de resolução de problemas [...]. No caso do ajustamento da formação às necessidades dos formandos, esta situa-se no paradigma do crescimento [pedagógico]; na outra situação, a formação assenta-se no paradigma de resolução de problemas. (Silva, 2010, p.9).

No Brasil a proposta de formação dos professores de música deve ocorrer, gradativamente, à medida que alunos são incluídos nas salas de aula. De acordo com o Art. 5º, do Decreto 7.611, em seu inciso IV, fica assegurada a formação do professor para atuar neste contexto: "formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2011).

A formação inicial para atuar no contexto inclusivo também já estava assegurada pela Portaria MEC 1.793/94 (Brasil, 1994) que previa que todos os cursos de formação de professores deveriam ter em seus currículos disciplinas e/ou conteúdos para capacitá-los a atuarem no contexto inclusivo. Para Finck e Soares (2010) além da inclusão dessas disciplinas, fica evidenciado que nos cursos de formação inicial deveria ser estimulado a realização de estágios, bem como, a inclusão de conteúdos, disciplinas no currículo, referentes ao atendimento a alunos com deficiência: "Foi possível perceber que os currículos adotados nos projetos pedagógicos das universidades formadoras de professores de música, passam a incorporar ações de intencionalidade na formação inicial, visando subsidiar a aquisição dos saberes pedagógicos necessários para a inclusão de alunos deficientes na escola regular" (Finck; Soares, 2010).

Porém, conforme continuam os autores, os 29 cursos de Licenciatura em Música pesquisadas não representavam a realidade de todas as demais instituições de formação inicial em música no Brasil. No levantamento realizado em 2010 foram identificadas pelos autores 80 instituições que realizavam essa formação inicial. Sabendo que a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas escolas de educação básica e também, por conseguinte, nas aulas de música nessas escolas, os estudantes de Licenciaturas em Música precisam receber das instituições formadoras fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a intervenção, a partir dos estágios curriculares supervisionados.

De acordo com a pesquisa de Schambeck (2015), o impacto das políticas públicas se dá de forma mais visível nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música pela obrigatoriedade da disciplina de Libras. Esta determinação tem base na Lei 10.436/2002, que trata da inclusão de Libras como disciplina curricular, e regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº

5.626, que determina, no parágrafo único do Art. 9º, que "as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior devem incluir Libras como disciplina curricular". Mas apenas a Libras, seria o suficiente para abarcar as dificuldades que encontramos na comunicação e nas adaptações dos materiais, necessárias aos estudantes com deficiência presentes das escolas?

A pesquisa de Soares; Schambeck e Figueiredo (2014) apontou para o sentimento de incapacidade de estudantes em ensinar música no contexto inclusivo com a presença de alunos com deficiência. No questionário estruturado para investigar essa questão, uma sessão inteira foi elaborada com apontamentos relacionados ao currículo e às práticas pedagógicas com alunos com deficiência. A questão previa respostas para 14 itens, entre eles: informações sobre alunos com deficiência matriculados, tipos de deficiência, presença da disciplina de Libras no currículo, inclusão e atuação em contexto inclusivo. Aos estudantes foram perguntados em quais áreas ou habilidades eles precisaram de complementação. A categoria "habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais" foi apontada pela grande maioria dos 1924 estudantes participantes da pesquisa. Conforme identificado nos dados apurados, esta parece ser a habilidade menos abordada na base curricular das 80 instituições formadoras de música e, por conseguinte, justifica-se o desconforto relatado pelos estudantes ao se deparar com alunos com deficiências nas práticas pedagógicas ou na seleção de conteúdos curriculares para ensinar no contexto de inclusão.

Os estudos de Finck e Soares (2010), Schambeck (2012) têm alertado para o impacto relativamente pequeno das políticas públicas na percepção dos coordenadores de cursos e dos professores de música na reestruturação dos projetos pedagógicos para a formação inicial de estudantes. Pode-se afirmar, então, que os documentos internacionais e a legislação brasileira aprovada para atender a formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva não tem influenciado a maioria dos projetos políticos pedagógicos das Licenciaturas em Música e, por consequência, na preparação deste licenciando para atuação em escola regular sob a perspectiva da inclusão.

Implementar práticas pedagógicas inclusivas, perceber que a escola não é apenas uma instituição onde se fazem aprendizagens formais e que a inclusão não é a "normalização" dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, são tarefas que exigem alguma complexidade, uma vez que são poucas as instituições que fazem esta formação no contexto brasileiro.

> A resistência dos professores, [...] evidencia que é impossível impor medidas sem a anuência de quem tem de levá-las a cabo. Evidencia também que essa resistência decorre de insegurança face às respostas que podem ou devem ser implementadas, porque mesmo que não se desconheçam teoricamente estratégias facilitadoras da aprendizagem, se os professores não se sentirem

> confiantes quanto à sua implementação, dificilmente as porão em prática. (Silva, 2010, p.17).

Valle e Connor (2014, p.35), ao pesquisarem como professores iniciantes percebem os desafios e os impactos na ação docente com crianças com deficiências, afirmam que "podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes". Neste sentido, atitudes mudam se encontrarmos as respostas mais adequadas para a inclusão, entre outras, a flexibilização curricular, a diferenciação pedagógica inclusiva, a aprendizagem cooperativa, o estabelecimento de parcerias com a comunidade e, principalmente, a inserção do professor em formação em situações concretas de inclusão no contexto escolar, amparados por professores mais experientes, pela escola e pela instituição formadora.

Daí advém a importância da inserção dos licenciandos em música em processo de reflexão sobre os processos de pesquisa, pois aliados as práticas pedagógicas decorrentes dos estágios curriculares envolvem além das leituras sobre as deficiências objetos da ação pedagógica, modelos de trabalhos, adaptação de material pedagógico e, sobretudo, a ação docente. Este texto pretende demonstrar, então, a pesquisa no contexto escolar como forma de construir o conhecimento e também reflexões sobre a docência em salas inclusivas de modo a fornecer instrumentos de análise da própria prática, a partir do compartilhamento de dois experiências vivenciadas em sala de aula por licenciandos em música.

Metodologia

Tendo em vista a construção do conhecimento e análise da própria prática se estabeleceu como fundamento metodológico a pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005) a pesquisa-ação é uma pesquisa qualitativa, acerca de determinada situação-problema, visando desta forma dar uma resposta, uma solução para a melhoria do mesmo, trazendo mais qualidade ao processo desenvolvido. De acordo com o autor a pesquisa-ação é uma estratégia para que professores e pesquisadores possam se desenvolver e aprimorar seu ensino de modo a produzir conhecimentos, mantendo registros que possam servir a outros educadores em práticas futuras.

Para Thiollent (2005), para que se inicie uma pesquisa-ação, há a necessidade de um auto estudo, partindo de perguntas, tais como: "O que estou fazendo?" e "O que deveríamos estar fazendo de maneira diferente?", ou seja, pesquisas que possuem objetivo duplo, visando transformar a realidade e também produzir conhecimentos relativos a essas transformações (Thiollent, 2005, p.16). No caso dos dois licenciandos à medida que imergiam no contexto da inclusão, na preparação do material pedagógico para proporcionar atividades musicais com a efetiva participação do aluno com

deficiência, foram quebrando as barreiras na atuação em sala de aula e construindo novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Na sequencia, apresenta-se os relatos reflexivos das atividades de ensino, na perspectiva de licenciandos em música. Os conceitos "prática reflexiva" e "professor reflexivo" vêm sendo difundidos por autores como Schön (1995), Zeichner (2000), que explicitam a natureza da atuação pedagógica. Neste trabalho adotamos a perspectiva da reflexão de uma ação finalizada. O processo reflexivo ocorreu no momento de redigir o relatório final da disciplina de estagio curricular e, principalmente, na busca de uma melhor compreensão da experiência, de seus significados e da abrangência da atividade no processo de formação, realizados mediante o desenvolvimento da pesquisa de finalização de curso.

Perrenoud (2002) indica que, ao criar o hábito da reflexão contínua, o professor progride continuadamente e não se limita aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial: "Um "professor reflexivo" não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui" (Perrenoud, 2002, p. 44).

Nas palavras do autor, o professor em formação, inserido em sala de aula, necessita realizar uma reflexão sobre a sua ação no contexto, possibilitando assim estudos que possam contribuir para o desenvolvimento e a melhoria do trabalho realizado, a partir da vivência em sala de aula.

Relato 1 – Ensinando música para aluno com Paralisia Cerebral

O primeiro estágio supervisionado foi realizado em uma escola pública federal que tem se constituído campo de estágio para os alunos do curso de Licenciatura em Música. Os alunos com necessidades especiais são inseridos nesta escola desde o primeiro ano do ensino fundamental. O processo de matrícula ocorre anualmente e por sorteio. Para cada nova turma está prevista uma vaga para alunos com necessidades especiais. O que ocupar esta vaga é inserido normalmente no contexto escolar, pois a escola está adaptada, seja nas questões relativas à acessibilidade, pedagogia, disponibilização de objetos, materiais, utensílios, mobiliário, quanto à presença de profissionais para atuar no apoio ao professor regente.

Cada aluno especial é acompanhado por um estagiário[2] para auxílio em suas necessidades de comunicação e de movimentação no espaço escolar. No período de atuação na escola, quatro estagiários acompanhantes mediaram as ações de aprendizagem de Marcelo[3], que assim foi nomeado para preservar sua identidade. Por

[2] Neste texto, denominaremos de estagiário acompanhante de pedagogia e/ou psicologia o que tinha a função de acompanhar o aluno com paralisia cerebral.

[3] De acordo com os princípios éticos foi adotado nome fictício para se referir ao aluno PC.

não ter acesso aos critérios adotados pelo colégio, não podemos justificar a alternância destes profissionais, mas foi possível observar que sua função durante o desenvolvimento das atividades musicais, era a de auxiliar o aluno, sobretudo no deslocamento, já que Marcelo apresentava dificuldades de locomoção de um espaço a outro. Além do deslocamento, o estagiário acompanhante o auxiliava nas atividades de interação e na comunicação com o grupo. Para a comunicação, era utilizada uma tabela com letras e números. Esta tabela era fixada em uma carteira especialmente adaptada ao aluno. Em muitos casos, essa comunicação exigiu a participação dos colegas da turma, que também colaboravam para ajudar na tradução quando a letra por ele apontada não podia ser decifrada pelos professores em uma primeira tentativa.

A Paralisia Cerebral (PC), segundo Gianni (apud Nascimento, 2009, p. 44) é descrita como "um grupo de desordens permanentes no desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitação da atividade, atribuída a distúrbios não-progressivos que ocorrem no encéfalo fetal ou infantil em desenvolvimento". As consequências da paralisia cerebral são, principalmente, desordem motora, acompanhada, muitas vezes, de distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação. Para a autora, o prognóstico para independência nas atividades diárias, para a comunicação, aprendizagem e participação ativa na sociedade não se "restringe a estimular sua locomoção de forma mais autônoma possível, mas buscar sua máxima autonomia em todos os aspectos da vida" (Gianni, 2009, p. 52).

No caso de Marcelo era possível identificar que seu desenvolvimento cognitivo estava preservado, pois, dentro do possível, ele conseguia reconhecer, fazer generalizações de experiências auditivas e visuais (Oliveira; Schambeck, 2013, p.5).

Para crianças com PC, tomar consciência do movimento através da imagem mental produzida pelos sons associados enriquecerá seu desenvolvimento. Neste sentido, a aula de música parecia retirar Marcelo dos limites de sua patologia e o colocava "num plano de experiência e reação". Ao analisar a inclusão de Marcelo em sala de aula ficou evidenciada a necessidade de um tempo diferenciado para a realização das atividades. Como afirmam as autoras, muitas vezes era preciso "esperar até que Marcelo conseguisse se expressar, executar as ações, como por exemplo, tocar na "sua vez"". Nascimento (2009) ajuda a compreender que "a criança com paralisia cerebral precisará de tempo para vivenciar seus aprendizados cognitivos e motores" (p. 79). A reação das crianças ao seu tempo diferenciado na realização das atividades de música era absorvido de forma tranquila pelo grupo, que o respeitava e colaborava.

> Nestes momentos "de espera" não notamos impaciência; pelo contrário, muita torcida para que ele executasse a "sua parte". Esta reação do grupo, de certo modo, nos surpreendeu, pois não tínhamos certeza da reação do grupo. Verificar esse respeito para com as dificuldades enfrentadas por Marcelo evidenciou a importância do papel da escola na mudança de perspectiva de se

> lidar com as "diferenças". Foi possível perceber, em nossa experiência, confirmar a importância da escola no papel de "normalização" das práticas inclusivas e, principalmente, da aceitação daquele que é diferente (Oliveira; Schambeck, 2013, p.4).

Relato 2 – Ensinando música para aluno com deficiência visual

A segunda atividade de orientação de estágio em contexto inclusivo aconteceu em uma instituição de atendimento a alunos cegos no município de Florianópolis e foi ministrada em forma de oficina. O trabalho final de conclusão de curso de Silveira (2012) teve como objetivo principal relatar a aplicação do curso programa Musibraille como ferramenta de ensino de música a dois alunos deficientes visuais. A atividade de musicalização trouxe em perspectiva os desafios dos profissionais de educação musical para atuar no contexto de inclusão, procurando evidenciar como as pessoas com deficiência visual são envolvidas na relação ensino e aprendizagem. Segundo Silveira (2012) que se preparou durante dois anos para operacionalizar o programa Musibraille, o uso do software torna o aprendizado da escrita e leitura da música acessível e funcional ao ensino de música aos cegos.

As ações e desdobramentos que tiveram início como atividade de estágio supervisionado foram expandidas no seu trabalho de conclusão de curso. As atividades tinham duração de duas horas/aula semanais. O aluno estagiário dispendeu uma série de ações de adaptação de material pedagógico, entre elas digitar e imprimir o material em braille.

Findo o período de estágio e, a partir dos resultados observados no curso de musicalização, optou-se por dar continuidade às atividades com os alunos cegos, agora sob uma nova perspectiva, a de realizar sua pesquisa de final de curso com base na aplicação do curso de "Introdução ao Musibraille". Foram selecionados dois alunos que tinham domínio da leitura e escrita em Braille e também conhecimentos de uso de tecnologia para a entrada de dados no computador. Assim, foi possível aplicar o software Musibraille e, a partir disso, relatar os processos de ensino de forma reflexiva:

> [...] o processo reflexivo utilizado neste trabalho é de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que se buscou uma prática reflexiva do aluno que passa pelo processo de musicalização, o professor estagiário também se utilizou do processo reflexivo no momento em que repensa, adapta, elabora reconstrói as suas práticas para levar e motivar os seus de alunos com deficiência visual a utilizarem a técnica de acesso e compartilhamento da partitura Braille disponibilizado pelo software Musibraille. (Silveira, 2012, p.36).

Silveira ainda se valeu de outras adaptações para a aprendizagem musical "o aluno usava como suporte e arquivo de suas aulas um gravador portátil, de maneira que

eu solfejava as alturas das notas e o aluno, de forma repetitiva, executava a melodia, possibilitando a ele estudos posteriores, fora do ambiente da sala de aula" (Silveira, 2012, p.49). Durante as aulas foi disponibilizada também uma apostila de musicografia impressa em Braille que poderia ser acessada também por meio de site[4] e uso de leitores de tela (Dosvox ou Jaws). As aulas pertencentes ao primeiro capítulo da apostila tinham padrões semelhantes, em que o aluno lia o conteúdo impresso em Braille e o professor acompanhava o texto com a apostila musicográfica em tinta, fazendo as interrupções necessárias para explicações devidas.

> Ambos receberam os mesmos cuidados e orientações pedagógicas, e a eles foram oportunizada vivências musicais semelhantes [...] se buscou desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem a partir do centro de interesse do aluno, sem abrir mão da busca da consciência crítica. Nesta perspectiva, o aluno optou por trabalhar em seu repertório o hino do seu clube favorito, e a aluna preferiu um hino evangélico que retratava a figura de um cego[5] que *andava perdido e vagando longe do seu Senhor* (Silveira, 2012, p.52).

A instituição escolar promoveu todas as condições possíveis nas questões de concessão de materiais didáticos e instrumentos musicais, empréstimo de apostila de musicografia em Braille, livre utilização das unidades de computadores na biblioteca da associação, ambiente propício, acolhedor e motivador para o ensino e aprendizagem musical, permitindo que os alunos envolvidos na investigação pudessem obter um aprendizado profícuo através de seus esforços pessoais, cumprindo dessa maneira, uma ação ininterrupta de atenção, argumentação e experimentação tátil. Todos os aspectos relacionados a pesquisa foram organizados em protocolo de observações e serviram pra as análises e reflexões sobre as aulas.

Neste sentido, buscar compreender o papel do professor mediador de aprendizagem musical do aluno deficiente visual entrelaça diversas áreas de conhecimento, uma vez que era preciso resgatar questões básicas das capacidades cognitivas e, ao mesmo tempo, o próprio período de formação do licenciando foi utilizado para a reflexão sobre os processos necessários para estabelecer relações de ensino de música significativos tanto para o professor em formação, quanto para os alunos cegos envolvidos no processo de aprendizagem do Musibraille.

[4] http://www.musibraille.com.br/

[5] O sentido da letra do hino evangélico se refere à cegueira espiritual, contudo a aluna apropriou-se do sentido literal do termo cegueira. A letra foi usada, então, como uma forma de transcendência das limitações causadas pela sua deficiência visual.

Conclusões

Ao finalizar este texto destaca-se que de modo geral, a primeira medida para se atuar como professor em contexto de inclusão de alunos com deficiência foi conhecer o referencial sobre a inclusão, o contexto de atuação e, especificamente, sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas duas especificidades, paralisia cerebral e cegueira. O aprofundamento neste referencial foi necessário para que os seus fundamentos fossem utilizados para nortear as ações de planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. Desta forma, foi possível aprender em uma primeira etapa pela observação e, mais a frente, os licenciandos, ao assumirem a regência da turma, experimentaram, efetivamente, as propostas de educação musical.

Com tais suportes, o que se buscou fazer dentro da aula de música foi inserir os alunos com deficiência nas atividades e oportunizar lhes, sempre que possível, vivências com o grupo, de modo a tornar o ambiente inclusivo. No caso do aluno Marcelo as atividades foram planejadas utilizando-se o suporte do trabalho de Louro (2006), com destaque para trabalhos em grupo com execução instrumental e vocal, criação de pequenas composições, interpretações de partituras analógicas, jogos musicais e conceitos sobre parâmetros do som. Sempre que necessário, se contou com a ajuda dos professores regentes de sala. Foi possível perceber no andamento das ações do campo de estágio, que a grande dificuldade do aluno PC era relacionada à questão motora, pois a compreensão dos conteúdos musicais e a participação em sala de aula eram intensas e, nitidamente, efetivas.

O principal desafio em trabalhar em contexto inclusivo com aluno com paralisia cerebral estava em lidar com a comunicação, pois a emissão oral das palavras era muito restrita. Na maioria das vezes, não era possível compreender o que era oralizado por Marcelo. A ajuda do estagiário acompanhante, que intermediava a comunicação, possibilitou um trabalho de qualidade na inserção do aluno nas atividades desenvolvidas em grupo. Além do estagiário acompanhante, alguns alunos da turma também foram fundamentais nessa mediação, pois, frequentemente, conseguiam compreendê-lo muito bem, mesmo que da parte da licencianda e da professora regente a compreensão fosse mais limitada.

Apesar do grande auxílio dos estagiários acompanhantes do aluno Marcelo, a frequente troca destes profissionais - foram quatro ao longo do ano letivo – atrapalhou, de certa forma, o desenvolvimento do trabalho. Era visível a quebra no andamento das atividades toda vez que um novo estagiário acompanhante assumia a função. Ficava

evidente que o aprendizado e a comunicação de Marcelo teriam sido bem melhores se ele tivesse tido um profissional fixo para o auxiliar.[6]

Pela necessidade do planejamento e da preparação das aulas fica evidenciado algumas características para se trabalhar a disciplina de educação musical, como a versatilidade e uma grande carga (ou diversidade) de conteúdo. Segundo o depoimento dos dois licenciandos, em processo de formação inicial, pode-se afirmar que alguns fatores dificultaram a ação em contexto inclusivo, entre elas o planejamento em todas as fases, o dimensionamento do uso tempo e a organização e seleção dos conteúdos. Além disso, era difícil atuar no contexto de inclusão pela falta de experiência com a docência; organização e adaptação do material e das atividades à faixa etária dos alunos e, principalmente, o desconhecimento das características de aprendizagem das deficiências apresentadas pelas crianças por parte dos licenciandos.

Para os licenciandos em música ao longo da formação no curso de licenciatura, os conteúdos inclusivos são trabalhados, mas sua aplicabilidade em um campo de estágio apresenta novos desafios. A experiência de estágio vivida no contexto escolar possibilitou experimentar uma atuação "real" em sala de aula, como lidar com as situações corriqueiras com alunos falantes, participativos e que exigiam explicação e/ou contestavam aquilo que lhes parecia tão 'óbvio' na hora do planejamento. A observação e a orientação de professores experientes também evidenciaram que é no contato com a sala de aula, experimentando novas formas de construir o conhecimento musical, que se percebe a importância da questão da responsabilidade: cumprir a palavra, ser exemplo e ensinar com qualidade os conteúdos, definir bem os passos para repassar os conteúdos, planejar de forma equilibrada, de modo que as atividades tenham relação com os objetivos propostos e, finalmente, comunicar de tal modo que essas informações façam sentido para os alunos e possibilitem a compreensão com a utilização de linguagem clara e adequada à faixa etária. O estágio supervisionado, neste sentido, tem fundamental importância para o professor em formação. Ele é o momento para experimentar, para adaptar, para replicar o que não deu certo, para surpreender e ser surpreendido.

A experiência vivida em sala de aula com alunos com deficiência propiciou, na perspectiva dos licenciandos em música, contato com uma realidade nova. Como afirma Nascimento (2009), a experiência de "reação ao conteúdo musical" foi fundamental para identificar a inclusão efetiva nas atividades musicais. O incentivo da escola e dos professores que já haviam atuado neste contexto trouxe a confiança e a

[6] Em 2014 a escola realizou concurso público para Segundo Professor. Desta forma, a função de estagiário como acompanhante dos alunos com deficiência deixou de existir.

oportunidade para conhecer mais sobre o assunto e perceber que é na vivência com a inclusão que o educador musical pode visualizar outros campos de atuação.

Referências

Brasil. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 20 de maio de 2016.

Brasil**.** Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.

Brasil. Resolução CNE/CEB, n. 2, set. de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes Acesso em: 20 de abril 2016.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 30 jun 2014.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1708 .Acesso em 20 de abril 2016.

Declaração Da Guatemala Pelo Dese Nvolvimento E Inclusão Das Pessoas Com Deficiência E Suas Famílias, 2013, Disponível em: http://Www.Riadis.Org/Wp-Content/Uploads/2015/04/DECLARACION-DE-GUATEMALA-PT-final.pdf acesso 16 de maio2016.

Gianni, Maria Angela de Campos. Paralisia Cerebral: aspectos clínicos e de reabilitação In: NASCIMENTO, Marilena (Org.). Musicoterapia e a reabilitação do paciente neurológico. São Paulo: Editora Memnon, 2009.

Finck, R.; Soares, J. Currículo, deficiência e inclusão: um estudo de caso sobre a formação de professores de música. In: V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/IX Colóquio sobre Questões Curriculares. Porto, 2010. V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares//IX Colóquio sobre Questões Curriculares, 2010.

Florianópolis. Programa Escola Aberta às Diferenças: Consolidando o Movimento de Reorganização Didática. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2004.

Louro, Viviane dos Santos. Educação Musical e Deficiência**:** Propostas Pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

Oliveira, Marília Fernanda Gazaniga de; Schambeck, Regina Finck. Estágio supervisionado: tornando-se professor(a) de música em uma sala inclusiva. In: Macahdo, D. D. Estágio em Educação Musical: relatos de experiência. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

Nascimento, Marilena (Org.). Musicoterapia e a reabilitação do paciente neurológico. São Paulo: Editora Memnon, 2009.

Perrenoud, Phillippe. A prática reflexiva no ofício do professor**:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Santomé, Jurgo T. Currículo, justiça e inclusão. In: Sacristàn, J.G.(org) Saberes e incertezas sobre currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

Schambeck, R. F. Formação de professores de Música para o contexto inclusivo: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. In: XXV Congresso da ANPPOM, 2015, Vitória. Anais... Vitoria: ES, 17 a 21 de agosto de 2015. ISSN 1983-5973.

Schambeck, R.F. The Curriculum, disabilities and social inclusion: a comparative study of music teacher-training colleges. In: 31st ISME World Conference or Commission Seminar, Porto Alegre, 2014.

Schön, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, Inst. de Inovação Educacional, 1995.

Silva, Maria Odete Emygdio da. Escola inclusiva: que formação de professores? In: Entretextos, n.23. Publicações Lusófonas: Instituto das Ciências em Educação, Portugal, jul. 2010. Disponível em: <www.ceied.ulusofona.pt/index.php/entretextos> Acesso em: 30 abr. 2014.

Silveira, Henrique Baldrani. Ensino de Música para cegos. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes, Florianópolis, 2012.

Soares, José; Schambeck, Regina Finck, Figueiredo, Sérgio (org.) A formação do professor de música no Brasil - 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. 188 p. ISBN 978-85-8054-198-4.

Stake, R.E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. Tradução de Karla Reis.

Thiollent, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2004.

Tripp, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UNESCO. Declaração de Sunderberg. Torremolinos (mimeo), 1981.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos nas Américas e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Trad. Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 16 de maio 2016.

Zeichner, K. Formação de Professores**:** contato direto com a realidade da escola. Presença Pedagógica**.** v. 6, n. 34, jul./ago. 2000.

Valle, Jan W.; Connor, D. J. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014, 240p.

SENTIDO DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"

Stalin Santos Murga[1]
Lucrecia Mondragón Sosa[2]

Resumen

En la Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano", se forman alumnos como docentes en las Licenciaturas de Educación Especial y Preescolar, generalmente son estudiantes adolescentes, hijos de campesinos, empleados, comerciantes y profesionistas, que en la mayoría de los casos reflejan: problemáticas de violencia intrafamiliar, separación, abuso sexual, depresión, stress, autoestima baja, inseguridad en su proyecto de vida, etc. El enfoque de *Sentido de Vida* (Logoterapia) se fundamenta en una concepción positiva del ser humano, con una tendencia innata al crecimiento, valioso por sí mismo, con capacidad de responsabilizarse de su propia existencia, de reconocer que a pesar de todas las experiencias y limitaciones físicas, sociales y/o intelectuales, condiciones que aun cuando se la han impuesto por su contexto e historia, existe un grado de libertad de decisión que lo hace responsable de sí mismo. En esta investigación de tipo correlacional explicativo, se describe si el nivel de *sentido de vida* influye en el desempeño académico de los *alumnos* de la escuela normal, así también se logra Identificar en qué nivel de prioridad ubica su formación profesional como motivo para darle *sentido a su vida* y se logra ubicar el nivel de *vacío existencial* de los estudiantes de la escuela normal. A partir de los resultados que arroja el presente trabajo se pretende favorecer la atención de los estudiantes a través del área de psicopedagogía de la Escuela Normal para fortalecer el *sentido de Vida* de nuestros estudiantes con impacto en el logro del perfil de egresos.

Palabras clave: Sentido, vida, alumnos, vacío existencial.

[1] Docente de la Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano". leossm20@hotmail.com
[2] Docente de la Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano". luckymondragon@gmail.com

Introducción

En la Centenaria Escuela normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano" se forman alumnos profesionalmente en las Licenciaturas en Educación Preescolar, y en Educación Especial, siendo en su mayoría foráneos de la ciudad de Chilpancingo Gro., Capital del Estado de Guerrero, originarios de municipios de las regiones de las Costas Grande y Chica, Acapulco, Montaña, Centro y Norte, principalmente.

Son hijos de campesinos, maestros, obreros, comerciantes, etc. (clase socioeconómica media-baja). En varios casos reflejan problemáticas de violencia intrafamiliar, separación, abuso sexual, depresión, stress, autoestima baja, etc. Por lo que se detecta un nivel de baja orientación de *Sentido de Vida.*

En la Escuela Normal, a partir del ciclo escolar 2011-2012, se integra el área de psicopedagogía de atención a estudiantes, que brinda un espacio de orientación, apoyo y asesoría para contribuir al crecimiento personal y académico de los estudiantes, fortaleciendo su motivación profesional, por ende, mejorando las relaciones humanas, ello a través de estrategias de asesoría y orientación individual y grupal, en donde se promuevan: la concientización de valores, actitudes positivas, para el desarrollo del potencial humano.

El enfoque de *Sentido de Vida* (Logoterapia) se fundamenta en una concepción positiva del ser humano, con una tendencia innata al crecimiento, valioso por sí mismo, con capacidad de responsabilizarse de su propia existencia, de reconocer que a pesar de todas las experiencias y limitaciones físicas, sociales y/o intelectuales, condiciones que aun cuando se la han impuesto por su contexto e historia, existe un grado de libertad de decisión que lo hace responsable de sí mismo. Puede encontrar un *Sentido de la Vida* al hacerse consciente de su Ser y su existencia a partir de la interacción con otros seres, logrando con esto la autorrealización.

Según la Logoterapia, la principal motivación existencial de la persona es encontrar *Sentido a la Vida propia*, a esto le llama Viktor Frankl: *voluntad de sentido*.

El desarrollo del *Sentido de Vida* en cada uno de nosotros puede verse limitado, truncado o frustrado, en la medida en que nuestras metas, anhelos, expectativas de vida, sueños no sean realizados o nuestros parámetros de vida de seguridad y certidumbre sean afectados por situaciones o circunstancias de "crisis" en las cuales no se cuenta con las herramientas adecuadas para su afrontación, reajuste de nuestra vida, asimilación y/o superación, a esto se le considera: *vacío existencial*.

Sobre la base de todo lo señalado en esta investigación nos preguntamos lo siguiente:

¿Existe *vacío existencial* en los estudiantes de la CENEIMA?; ¿Cuál es el grado de realización de su *Sentido en la Vida*?; ¿Varía la realización del *Sentido de*

Vida y la presencia del *vacío existencial* según la carrera que se estudie, la edad, el sexo, y/o el año de estudio?

Los resultados que aporte la presente investigación, contribuirán a fortalecer el desempeño académico de los estudiantes y, por ende, al logro del perfil ideal de egreso.

Sentido de Vida

Viktor Frankl creó el enfoque terapéutico llamado "Logoterapia" (*psicoterapia centrada en la búsqueda de sentido)*, de la palabra griega logos, que significa estudio, palabra, espíritu, Dios o significado, *sentido*, siendo ésta última la acepción que Frankl tomó, se centra en el significado de la existencia humana, así como en la búsqueda de dicho sentido por parte del hombre. De acuerdo con la logoterapia, la primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrarle un sentido a su propia vida.

Vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo. Dichas tareas y, consecuentemente, el significado de la vida, difieren de un hombre a otro, de un momento a otro, de modo que resulta completamente imposible definir el significado de la vida en términos generales.

Ningún hombre ni ningún destino pueden compararse a otro hombre o a otro destino. Ninguna situación se repite y cada una exige una respuesta distinta; unas veces la situación en que un hombre se encuentra puede exigirle que emprenda algún tipo de acción; otras, puede resultar más ventajoso aprovecharla para meditar y sacar las consecuencias pertinentes (Frankl V., 2004).

La búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una "racionalización secundaria" de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico en cuanto es uno mismo y uno solo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra alcanzar el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido. Algunos autores sostienen que los sentidos y los principios no son otra cosa que "mecanismos de defensa", "formaciones y sublimaciones de las reacciones".

El sentido de vida ubica y hace consciente al individuo del porque y para que vivir, nos cuestiona ¿Quién soy? ¿De dónde vengo y a dónde voy? ¿Qué hacer con mi vida? ¿Qué camino seguir?, entre otras “cuestiones existenciales” (Frankl V., 1994).

La construcción del sentido de vida se inicia en la familia, en donde se le ofrece al individuo seguridad y certidumbre existencial, como punto de partida para la definición de su identidad del yo y su sentido de vida. Este proceso continua a lo largo de la vida en una relación dialéctica entre la persona y el medio social, en la vida cotidiana hasta la muerte.

Vacío existencial

El desarrollo de un sentido de la vida en cada uno de nosotros puede verse limitado, truncado o frustrado en la medida en que nuestras metas, anhelos, expectativas de vida, sueños no sean realizados o nuestros parámetros de vida de seguridad y certidumbre sean afectados por situaciones o circunstancias de "crisis" en las cuales no se cuenta con las herramientas adecuadas para su afrontación, reajuste de nuestra vida, asimilación y/o superación.

El vacío existencial ocurre en la medida en que el individuo no construya su día a día trascendiendo su realidad y vida cotidiana desechando de esa forma la ideación de su proyecto de vida y en la medida en la conciencia de su finitud esté ajena de su cotidianidad ocasionando de esa forma la inexistencia de una muerte dotada con sentido que nutre de razón de ser a su vida y viceversa (Frankl V., 2004).

De Acuerdo a Víctor Frankl y otros filósofos los orígenes del vacío existencial se generan a partir de los siguientes ámbitos:

- Psicológico: el individuo puede ver limitado su “voluntad de sentido” o su búsqueda natural de sentido, propósito o razón de ser de su vida
- Filosófico: La reflexión sobre la vida y su razón de ser desde un punto de vista existencial puede ser comprendida teniendo presente las palabras de Albert Camus, según las cuales: "la vida no tiene sentido y no vale la pena vivirla". Esta certeza ante el absurdo de la vida conlleva a la reflexión de la vida misma puesta en términos de que cada uno de nosotros es responsable y él único capaz de dotarla de sentido
- Cultural: La búsqueda continua del disfrute inmediato y la definición de la vida en función del momento, se mezcla con el predominio de la "saturación del yo" tal como lo destaca Kenneth Gergen (1991) en donde la posibilidad de definir un yo, un sentido de vida y el desarrollo de una identidad sólida y estable se ve mermada ante la sobre estimulación del individuo frente a diversos estilos de vida, gustos, criterios, parámetros normativos y/o valorativos, que en definitiva no ofrecen un norte o ideal claro sobre el sentido de la vida
- Social: Desde un punto de vista social la conformación de un sentido de vida pleno va de la mano con el sentido de pertenencia que tenga el individuo con las actividades que realice en su día a día y con los grupos sociales en los cuales la realiza y/o pertenezca a ellos (Frankl, 1994).

Adolescencia

La etapa del desarrollo humano donde se centra la población a investigar es la adolescencia ya que los estudiantes son adolescentes. A continuación se describen algunas características de la adolescencia.

La adolescencia se puede definir como el resultado de la interacción de los procesos de desarrollo biológico, mental y social de los procesos, y de las tendencias socioeconómicas y de las influencias culturales específicas. (Salazar: 1995).

Ser adolescente es una experiencia que, varía según las personas, las culturas, los países y a lo largo del tiempo. La adolescencia debe ser comprendida dentro de marcos culturales locales, debido a que la conducta adolescente se modela y se modula dentro de una sociedad y cultura determinadas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), considera a la adolescencia como el periodo en el cual el individuo progresa desde la aparición de los caracteres sexuales secundarios hasta la madurez sexual.

Se entiende la adolescencia como el período crucial del ciclo vital en que los individuos toman una nueva dirección de su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, recuperando para sí las funciones que le permitan elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio.(Krauskopf: 1996).

Los valores y conductas de los adolescentes no siempre se generan desde el segmento social adolescente. Parte de ellas al menos se generan en el segmento adulto. Los valores introyectados desde la televisión y otros medios de comunicación de masas, por ejemplo, son proyectados desde el mundo de los intereses adultos de la sociedad, que en general son políticos o económicos. Otros son simplemente efectos de la socialización realizada por padres y profesores. (Salazar: 1995).

Sociológicamente es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma. Psicológicamente es una situación marginal en la cual han de realizarse nueva adaptaciones; las que distinguen una actitud infantil del comportamiento adulto.

En la adolescencia ocurre una profunda reorganización de la vida emocional con un estado de caos bien reconocidos, la elaboración de defensas características, con frecuencia extremas y también transitorias mantienen la integridad del yo.

Adolescencia y familia

Las sociedades varían en cuanto al grado de conformidad exigida a sus miembros. En las culturas latinoamericanas se valora y exige el tipo de conformidad intrafamiliar (Díaz-Guerrero: 1955). La mayoría de los adolescentes viven dentro de la esfera de la influencia de una o más familias, lo que contribuye a que el adolescente carezca de

recursos propios para actuar independientemente, es que su estilo de vida no está determinado tanto por sus gustos y preferencias en la satisfacción de sus necesidades como por los recursos de los miembros adultos de la familia y por las pautas culturales y hábitos de estas. Como consecuencia, un adolescente puede estar dispuesto a llevar un estilo de vida adecuado pero su entorno familiar se le presenta como una barrera para hacerlo así. Como todos los grupos humanos, la familia tiene, como parte de sus repertorios culturales, normas de competencia y normas de adaptación.

La mayoría de las autores conciben a la adolescencia como una etapa de crisis, tensión, crecimiento, desarrollo, inestabilidad; sin embargo la manera cómo reacciona la familia ante esta situación crítica en la vida de todo sujeto, ha sido poco estudiada. Calderón, (1987) señala que la familia acompaña al adolescente en dicho proceso, y que al igual que él, ella también experimenta ciertos cambios que pueden ayudar al joven a superar sus crisis, o pueden provocar un estacionamiento en su desarrollo. Aún las familias funcionales experimentan movimientos importantes para poder aceptar las conductas del adolescente y entender qué le sucede, al mismo tiempo que deben ponerle límites, de tal manera que le proporcionen el marco de referencia necesario que favorezca su desarrollo emocional.

La ambivalencia tan característica de la adolescencia comprende no solamente la alternativa de amar y odiar, sino que se manifiesta también como mayor identidad en la polaridad de las metas activas y pasivas.

La vida emocional es más intensa, más profunda y con mayores horizontes, el adolescente por fin se desprende de los objetos infantiles de amor, la adolescencia gradualmente cambia hacia el amor heterosexual, y ahora el desarrollo comprende muchos procesos diferentes y en su integración la que produce la maduración emocional esencialmente, ésta va de la mano con la actividad del rol social, con el enamoramiento, el matrimonio, la paternidad y la maternidad. El desarrollo de la personalidad no llega a detenerse con la terminación de la adolescencia.

Erikson (1985) considera que la etapa correspondiente a la adolescencia señala la identidad, confusión de papeles, el encuentro del joven consigo mismo y la necesidad de definir su papel social. Las pautas a que se ajusta la formación de identidad pueden ser simples o complejas, típicas o anómalas, positivas o negativas, prematuramente concluidas o indefinidamente prolongadas, exitosas o fallidas. Muchos adolescentes pasan por un período de confusión de identidad, siendo incapaces de decidir qué desean ser o hacer con sus vidas.

Metodología

La investigación es explicativa y correlacional, ya que se pretende determinar si el nivel de sentido de vida influye en el desempeño académico de los alumnos de la escuela

normal, así como en qué nivel de prioridad ubica su formación profesional el estudiante como motivo para darle *sentido a su vida* y que nivel de tienen *vacío existencial* los estudiantes de la Escuela Normal.

En una primera etapa se aplicaron encuestas y test psicológicos (logotest) a 90 estudiantes de primer año de las licenciaturas de Educación Especial y Preescolar, con la finalidad de integrar un diagnóstico y dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En etapas subsecuentes se aplicaran los instrumentos al resto de la población escolar.

Características de los sujetos a investigar (Criterios de inclusión): Se eligieron a todos los alumnos enunciados en la listas de asistencia de los grupos que cursan el primer año de las dos licenciaturas de la CENEIMA, bajo los siguientes criterios específicos:

1. Ser alumnos inscritos en las licenciaturas de Educación Especial y Preescolar de la CENEIMA
2. Alumnos con asistencia regular a clases
3. En la primera etapa cursar el primer año escolar
4. En un primer momento se evaluaran los y las alumn@s del primer año de ambas licenciaturas. (90 estudiantes; 25% del total de alumnos).

Método de obtención de la información

Para realizar la investigación se realizó la aplicación de los siguientes instrumentos:

a) Encuesta de diagnóstico

Consiste en una encuesta estructurada en donde se indagan aspectos biomédicos, socio-familiares, psicológicos, pedagógicos y vocacionales de cada alumno(a), la cual se aplica de manera grupal a los alumnos elegidos.

b) Logotest (técnica de logo-diagnóstico).

Es una prueba psicológica que tiene como propósito descubrir en poco tiempo la posible problemática noógena de un individuo, con el fin de comenzar un tratamiento y también de contar con un elemento fundamental a la hora de un asesoramiento, apoyo, (educativo, vamos a decir nosotros); en otras palabras, sencillamente: el Logotest mide la "realización interior del sentido" y la "frustración existencial".

Para alcanzar el fin que nos hemos propuesto en este trabajo, utilizamos esta técnica a nuestro alcance, por tener un conjunto de normas claras y establecidas, validadas y experimentadas para descubrir en los alumnos de la Escuela Normal que cursan el primer año de las distintas licenciaturas, el grado de seguridad en sus valores y sentido de la vida o si hay peligro de caer en el vacío existencial; todo ello para brindar una respuesta adecuada desde el Departamento de Psicopedagogía.

Discusión y resultados:

De acuerdo a los resultados obtenidos el motivo de vida más importante para los estudiantes es la familia. El nivel de prioridad en que se encuentra la carrera profesional está en segundo lugar después de la familia con un 14%. Un importante porcentaje de estudiantes refleja un nivel de mediana y baja orientación de sentido de vida (47%), lo que significa sentimientos de frustración que van desde lo eventual hasta fracasos importantes de la vida, así como una psicohigiene (prevención de comportamientos desadaptados y autorregulación emocional) deficiente. Sin embargo casi la mitad de los alumn@s valorados (47%) refleja una alta orientación de sentido de vida, donde se evidencian pocos síntomas de frustración, nivel de estabilidad emocional, una realización de sentido óptima y buena psicohigiene general. En comparación entre una licenciatura y otra lo anterior se acentúa en la Licenciatura en Educación preescolar, así también destaca en mayor cantidad la atención psicológica personalizada a los alumnos de esta Licenciatura.

Con respecto al aprovechamiento académico se refleja un mejor promedio global de los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial (9.6) en comparación con los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar (8.6).

De acuerdo a los datos arrojados existe un importante porcentaje de estudiantes que reflejan una alta orientación de sentido de vida (47%), así como de vocación profesional (57%), por lo que esta correlación de factores se vuelve estrechamente vinculado.

Conclusiones

El ser humano es capaz de superarse en el lugar donde esté, con sus propias limitaciones, contexto y situación. En este sentido como estudiantes enfrentando todas las exigencias que la escuela en el proceso de su formación profesional lo exige.

El factor de *vocación* profesional es muy importante para que su carrera signifique algo muy importante para su vida, sin embargo se observa que este aspecto es bajo a pesar de que rebasa la media, ya que la familia es prioridad en su vida y no su carrera profesional.

Con respecto al desempeño académico los alumnos de Educación Especial reflejan un aprovechamiento mejor en comparación a los de la Licenciatura de Educación Preescolar reflejando una mayor vocación en los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial en contraste con los de la licenciatura en Preescolar, esto se puede inferir por el compromiso que tienen hacia algunos de sus familiares que viven con alguna discapacidad, según Viktor Frankl el sentido de vida se puede

encontrar a través del sufrimiento con actitudes resilientes que permitan afrontar adversidades.

Lo anterior respaldan los resultados obtenidos en el Logotest aplicado a los estudiantes, ya que se refleja en los alumnos de Educación Especial un mejor nivel de orientación de *Sentido de Vida*, que los de Educación Preescolar, esto significa que demuestran valores y actitudes que favorecen una tendencia hacia la autorregulación emocional y una mayor capacidad para responsabilizarse de su propia existencia, de reconocer que a pesar de todas las experiencias y limitaciones físicas, sociales y/o intelectuales, que pudieran tener, existe un grado de libertad de decisión que lo hace responsable de sí mismos.

En contrasentido los estudiantes que reflejan actitudes con baja orientación de sentido de vida significa que este es limitado, truncado o frustrado en sus metas, anhelos, expectativas de vida, sueños no realizados o sus parámetros de vida de seguridad y certidumbre han sido afectados por situaciones o circunstancias de "crisis" en las cuales no cuentan con las herramientas adecuadas para su afrontación.

El desempeño de los docentes es un indicador a considerar de manera significativa para que los estudiantes favorezcan el sentido hacia su formación profesional, esto sin duda demuestra una estrecha vinculación entre su desempeño escolar con el nivel de sentido de vida.

Es fundamental contar con un espacio como el área de Psicopedagogía en la institución para la atención individual y grupal de los estudiantes, se convierte en un espacio fundamental para fortalecer el *Sentido de Vida* de los *alumnos*.

Se hace necesario favorecer acciones a través de un modelo educativo para fortalecer la formación de valores en los estudiantes desde las aulas y espacios extraescolares, en donde se involucren todos los actores del proceso educativo (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) que impacte en un mejor desempeño escolar y el logro del perfil de egreso.

Referencias

Brand Ramírez, M. (1991). Investigación del Sentido de la Vida, según Viktor E. Frankl, en Estudiantes de la Universidad Iberoamericana. Tesis de doctorado en Psicología de la Universidad Iberoamericana. México D.F.

Díaz, M. d. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva . Cuadernos de Integración Europea #2, 16-27.

Muss R. E. (1989). Teorías de la Adolescencia. México: Paidós.

Frankl, V. (1994). Ante el vacio existencial. Hacia una humanizacion de la psicoterapia. Barcelona: Herder.

Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

Krauskopf, D. (1995). Los grupos de pares en la adolescencia. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, (publicación científica 552).

López, T. (2003). Pérdida del sentido de la vida en Adolescentes. Tesis para obtener el grado de maestría en psicoterapia humanista. Puebla, Instituto Universitario, Carl Rogers.

Salazar Rojas, D. M. (1995). Adolescencia, cultura y salud. En La salud del adolescente y del joven. Washington.: Organización Panamericana de la Salud, (publicación científica 552).
http://www.enciclopediagro.org/index.php/indices/indice-cultura-general/515-centenaria-escuela-normal-del-estado-ignacio-manuel-altamirano-ceneima

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO SOCIAL: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Thelma Helena Costa Chahini[1]
Maria da Piedade Resende da Costa[2]
Rosita Edler Carvalho[3]

Resumen

La formación profesional por medio de la educación representa para las personas y, sobre todo, para las personas con discapacidad, además del ejercicio de la ciudadanía y la realización personal, una condición necesaria para la inclusión social y profesional en la sociedad de la información y del conocimiento. Este estudio investigó las percepciones de los profesionales del área de la educación/trabajo sobre la pertinencia de la educación superior en el proceso de inclusión social y profesional de las personas con discapacidad. Fue desarrollada una investigación exploratoria y descriptiva. El instrumento adoptado en la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada. Los participantes del estudio fueron siete profesionales del área de educación/trabajo. Los resultados de la investigación muestran que la educación superior es de gran importancia en el enfrentamiento y superación de los estereotipos producidos históricamente acerca de las posibilidades de las personas con discapacidad para que puedan superar las barreras sociales, debidas a la manifestación de prejuicios que conducen a la segregación, y la falta de oportunidades o bien a la dificultad de acceso al conocimiento producido por la civilización, necesario para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes niveles de la sociedad y, en particular, en el mundo laboral.

Palabras clave: Educación Superior; Inclusión Social; Formación Profesional de Personas con Discapacidad.

[1] Universidade Federal do Maranhão. Grupo de Pesquisa "Educação Especial" do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Projeto de Pesquisa: A transição de pessoas com deficiência da educação superior ao mercado de trabalho formal.
[2] Universidade Federal de São Carlos. Grupo de Pesquisa "Educação Especial" da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
[3] Professora, Doutora em Educação, convidada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro onde desenvolveu trabalho experimental com base na CIF-CJ, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Introdução

Pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais em interação com diversas barreiras podem obstar sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009). A título de informação, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 (Brasil, 2012) 23,9% da população brasileira possui deficiência, dentre essas, visual, auditiva, intelectual e motora.

Laraia (2009) ao discorrer sobre o contexto histórico da pessoa com deficiência evidencia quatro principais modelos de entendimento do que vem a ser deficiência e de como as pessoas que a possuem devem ser tratadas. Que são: o modelo caritativo, o modelo médico, o modelo social e o modelo baseado em direitos.

Ainda segundo Laraia (2009, p. 38) no modelo caritativo as pessoas com deficiência precisam de ajuda, simpatia e caridade, visto que são vítimas de sua incapacidade. No modelo médico, essas pessoas carecem de serviços especiais, escolas especiais e professores de educação especial, pois precisam ser 'normalizadas'. Pois, suas limitações são individuais e precisam ser 'curadas'. No modelo social, a deficiência não depende apenas da pessoa que a tem, mas de toda a sociedade, devido a deficiência derivar do modo como a sociedade se encontra organizada. No modelo baseado em direitos, a sociedade precisa mudar para garantir que todos tenham oportunidades iguais. Em relação ao último modelo, os dois elementos principais desse modelo são o empoderamento, assim entendido como a participação das pessoas com deficiência e a responsabilidade das instituições públicas em implementar os direitos das pessoas com deficiência.

Santiago (2011, p. 261) afirma que "Seja na Antiguidade, Idade Média, Moderna ou Contemporânea, a exclusão social de pessoas com deficiência é referendada pelo seu pertencimento de classe, e não pela deficiência em si". Pois, de acordo com o referido autor: "A verdade é que a história mostra que ontem e hoje, pessoas com deficiência das classes altas podem sonhar e conquistar seus sonhos, pois estes são compráveis. Certamente, para isso terão escola de qualidade, professores qualificados e recursos tecnológicos especiais. Contudo, os pobres ainda estão longe de almejar igualdade de oportunidades". (Santiago, 2011, p. 267).

Ainda segundo Santiago (2011, p. 234), apesar dos grandes avanços em relação aos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana, assim como a respeito das potencialidades e/ou capacidades das pessoas com deficiência, a sociedade ainda manifesta preconceitos que reforçam os estigmas sobre essas pessoas, ou seja, "Se o direito à vida precisou de um período de amadurecimento da sociedade para expandir-se a todos os indivíduos, tempo considerável reclama discussão sobre o direito de todos à educação".

A relevância social e científica de pesquisas na área da educação especial e da inclusão de pessoas com deficiência tem por compromisso social e político a desconstrução de estigmas históricos, que associam a deficiência com a improdutividade e desvalorização da pessoa humana. Deve-se levar em consideração que:

> A exclusão das pessoas com deficiência do mercado de trabalho deve-se primeiramente a uma história de marginalização, seguida da utilização de um modelo caritativo utilizado por toda a sociedade, segundo o qual a pessoa com deficiência não seria capaz e, por isso, precisaria de ajuda de todos. Também se deve à falta de cumprimento pelo Estado de seu dever de fornecer ensino com qualidade e igualdade de condições para o exercício de um trabalho digno e produtivo (Laraia, 2009, p. 18).

Xavier, Fernandes e Tomás (2009) ressaltam que diante das exigências mundiais em relação à economia, a forma de gestão empresarial, o mundo do trabalho e o perfil dos trabalhadores foram redefinidos, exigindo–se novas habilidades cognitivas, compatíveis com essa reestruturação ocupacional. Nesse sentido:

> [...] A relação entre educação e o desenvolvimento econômico está baseada nas habilidades cognitivas para o trabalho que os indivíduos adquirem no ensino formal e que refletem na sua produtividade. [...] a educação modifica as habilidades do trabalhador, que influenciam na sua produtividade, aumentando a produtividade geral e a sua renda, contribuindo para o crescimento econômico. [...] a educação tem sido tomada como um preditor para o sucesso profissional. (Xavier; Fernandes; Tomás, 2009, p. 70).

É inegável o papel da educação à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, pois sem educação formal de qualidade, fica-se à margem do exercício da cidadania. Devido à maioria das pessoas com deficiência se encontrar excluída socialmente, Laraia (2009) esclarece que houve a necessidade de implementar ações afirmativas, visando incluir todas as pessoas com deficiência que se encontram marginalizadas socialmente de seus direitos de cidadania.

Ortega (1997) alerta para a questão da falta e/ou carência de maior conhecimento em relação à questão da deficiência, visto que ter uma deficiência e/ou ser uma pessoa com deficiência não implica, necessariamente, em ter uma doença, bem como ser incapacitado para o desenvolvimento de atividades profissionais. Em alguns casos, ter uma deficiência pode implicar em alguma limitação e/ou formas diferenciadas para certas atividades, mas jamais em incapacidade para desenvolvê-las.

Nesse sentido, se faz importante citar Bahia (2006, p. 26) ao declarar que: "Desconstruir a referência do indivíduo com deficiência como incapaz, inválido, oneroso e improdutivo e construir a figura da pessoa com deficiência dotada de

qualificação profissional é, sem dúvida, o grande desafio dessa sociedade do novo milênio, na qual a competição injusta, as desigualdades sociais e as discriminações ainda se encontram enraizadas no convívio social".

Diante dos fatos, questiona-se: quais as percepções de profissionais das áreas educação/trabalho em relação à relevância da Educação Superior no processo de inclusão social e profissional de pessoas com deficiência?

Visando desenvolver o problema apresentado, o objetivo primário deste estudo foi investigar quais as percepções de profissionais das áreas educação/trabalho em relação à relevância da Educação formal no processo de inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, enfatiza-se que as pessoas que não conseguiram e/ou não estão conseguindo alcançar o nível de escolarização necessária à inserção social, educacional e profissional, em sua maioria, nada têm a ver com os seu potencial cognitivo e, sim, com as condições materiais e subjetivas do preconceito, dos estigmas, do desconhecimento de como ensiná-las e/ou de como conviver com elas, respeitando e atendendo suas necessidades educacionais específicas.

Método

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva com 07 profissionais envolvidos com o processo Educação/Trabalho de pessoas com deficiência, sendo que 4 são do sexo masculino e 03 do sexo feminino. Identificados na pesquisa por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Dentre esses, 01 é Desembargador Federal do Trabalho, 01 é Promotor de Justiça especializada na defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 01 é Auditor Fiscal do Trabalho, 01 Coordenador de Núcleo de Inclusão no Mercado de Trabalho, 01 é Diretor de uma Instituição Federal de Ensino Técnico, 01 é Coordenador de Programa de Ações Inclusivas, 01 é Administrador de Empresa e Gerente de Agência da Previdência Social.

A pesquisa teve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. Os instrumentos para coleta de dados contemplaram entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro contendo questões referentes à inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência.

Após as apresentações necessárias e o consentimento para a coleta de dados, iniciavam-se os demais procedimentos, dentre esses, o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a permissão para que as entrevistas fossem gravadas.

Resultados e Discussão

Ao serem questionados sobre o que tinham a dizer em relação às pessoas com deficiência que se encontravam inseridas no mundo do trabalho formal, verificou-se

que, de acordo com as percepções e/ou experiências dos profissionais envolvidos com o processo Educação-Trabalho de pessoas com deficiência, destacam-se as conquistas dessas pessoas em relação aos direitos de ingresso e permanência no meio laboral de empresas públicas e privadas; bem como as contradições dos discursos de inclusão, que no caso, são barreiras, na maioria das vezes, atitudinais em relação ao conhecimento e/ou reconhecimento do potencial educacional e profissional das pessoas com deficiência.

Ainda conforme as falas dos profissionais envolvidos com o processo educação-trabalho de pessoas com deficiências foram elencadas duas situações relevantes para análise e discussão de acordo com estudiosos da área:

> *"[...] as empresas alegam que não há pessoas qualificadas no mercado. Mas, não contratam pessoas de nível superior e quando o fazem não lhes dão oportunidade de acesso a cargos compatíveis." (P1).*
> *"[...] digo para que os ouvintes tenham paciência com as pessoas surdas. Pois, elas têm uma cultura diferente da cultura dos ouvintes." (P5).*

Algumas dessas ponderações podem ser vistas como uma inadaptação ao mundo do trabalho. Forrester (1997, p. 58) denuncia as exclusões, rejeições e promessas cínicas de integração, afirmando "(...) é imediata e flagrante aqui a situação de injustiça e de desigualdade, sem que os interessados sejam os responsáveis, sem que eles próprios se tenham colocado nessa situação." "Seus limites já estavam fixados desde antes de nascer [...]". Sobre a disfarçada indiferença, a autora comenta, ainda, que: "[...] a sociedade desperta sempre assustada, escandalizada: 'eles' não se integram; 'eles' não aceitam tudo com a gratidão que era de esperar." E conclui: "Mas integrar-se a quê? Ao desemprego, à miséria? À rejeição? Às vacuidades do tédio, ao sentimento de ser inútil ou até mesmo parasita? Ao futuro sem projeto?".

Sabe-se, no entanto, que não é fácil romper com essas práticas discriminatórias e seus disfarces, do que se pode pensar como sendo a tarefa de superação da sociedade. Para Batista (2002, p. 21), "A lógica do mercado é mais um aspecto que influencia no insucesso da inclusão de pessoas que não correspondem ao padrão estabelecido".

Os trabalhadores em comento, de forma geral, se encontram em situação de maior fragilidade e de dependência. No caso em questão, se esses trabalhadores 'ousam' fazer alguma reclamação tendem ser vistos como inadaptados ao mundo do trabalho, podendo ser alvo de futuras demissões.

Verifica-se, também, relatos que os veem sob a égide de padrões considerados como 'normais' em relação às pessoas de maneira geral, com ou sem deficiência. Assim "Vejo essas pessoas tão adaptadas que quase me esqueço de suas deficiências." (P3); "Eu os vejo como empregados com as mesmas virtudes e defeitos

daqueles que não têm deficiência." (P4); "Capazes, dedicadas e comprometidas com o que fazem." (P6).

Cabe, portanto, entender que, de acordo com Batista (2002, p. 22) "[...] estar empregado no mercado formal possibilita fazer parte de uma organização e, ao mesmo tempo, obter o reconhecimento através da legalização e dos processos ideológicos implícitos nesse tipo de contratação".

Em relação ao questionamento 'Se existe algum fator que pode dificultar e/ou facilitar o ingresso de pessoas com deficiência no mundo do trabalho', os dados revelam que para os profissionais envolvidos com o processo Educação-Trabalho, os fatores que facilitam e/ou contribuem para o ingresso e à permanência de pessoas com deficiência no mundo do trabalho competitivo são em relação à própria pessoa com deficiência: saber conviver com as demais pessoas, ter boa escolaridade, boa qualificação profissional. Em relação às empresas e demais profissionais: acessibilidade adequada; respeito, equidade, segurança; eliminação de discriminação e preconceitos; valorização do potencial da pessoa com deficiência; a Lei de Cotas, informações sobre a deficiência.

E os fatores que dificultam, segundo os referidos profissionais, são: em relação à própria pessoa com deficiência: falta de escolaridade e/ou de formação profissional.

Diante do verificado, se faz importante pontuar que segundo Vygotsky (1997) o que dificulta e/ou impossibilita a pessoa com deficiência de desenvolver suas funções elementares superiores são os fatores sociais e a negligência pedagógica.

Ainda de acordo com os referidos profissionais, em relação às empresas e demais profissionais: desrespeito em relação à pessoa com deficiência e ao cumprimento da Lei de Cotas; não focar na sustentabilidade e na responsabilidade social; barreiras atitudinais; o preconceito; despreparo dos profissionais de recursos humanos de muitas empresas em não saber reconhecer o potencial profissional das pessoas com deficiência; desinformação e preconceito; falta de acessibilidade a bens e serviços; e negação de direitos fundamentais como o de educação, dificultam a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no mundo do trabalho formal.

Nesse contexto, Amaral (1994) ao realizar estudos sobre pessoas com deficiência no mundo do trabalho, se deparou com uma realidade muito excludente. Os dados apontaram que os colegas sem deficiência não acreditavam que seus colegas com deficiência podiam ser produtivos. E quando as empresas entravam em recessão, as pessoas com deficiência eram as que primeiramente ficavam desempregadas, independentemente de sua produtividade, bem como não havia perspectiva de ascensão nas empresas pesquisadas e, raramente, essas pessoas assumiam cargos de chefia.

Quando se questionou se a deficiência é um fator que pode dificultar o ingresso no mundo do trabalho, dentre os 07 participantes, 05 deixaram explicito que sim. Mas, não pela própria deficiência em si. Antes, por causa do preconceito que muitas pessoas ainda manifestam em relação às pessoas com deficiências e/ou pela falta de conhecimento adequado sobre a deficiência; bem como por questões de carência e, em alguns casos, ausência de acessibilidade nas empresas. Dois (02) profissionais informaram que a deficiência não é fator que pode dificultar o ingresso e, que de certa forma, com a Lei de Cotas, até facilitou o ingresso de muitas pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Interessante o relato de P5 ao falar que as pessoas surdas estão escolhendo as funções que querem exercer no mundo do trabalho e que "[...] muitas empresas que estão disponibilizando vagas para os trabalhadores surdos, dentre essas, no setor de frios, padarias, dentre outras, mas muitos não querem, eles estão escolhendo." (P5).

O que se pode inferir sobre o não dito em relação às 'oportunidades' profissionais que as empresas privadas disponibilizam a muitos profissionais com Educação Superior e as quais são por eles recusadas. Nesse caso específico, ficam as questões se a deficiência facilita o ingresso no mundo do trabalho? Para quais funções?.

Tendo em vista os argumentos anteriores, nos reportamos à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, s/p), ao preconizar em seu Artigo 23, que "Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e a proteção contra o desemprego".

Observa-se a implementação de várias Leis que visam assegurar a equidade de acesso ao mundo do trabalho das pessoas com deficiência. Mas, sabe-se também que essas pessoas têm vivenciado muitos desafios na superação dos obstáculos na efetivação de seus direitos de cidadania, sobretudo os relacionados à inclusão laboral.

Quando foi questionado se o fato de a pessoa com deficiência ter cursado um curso de Educação Superior contribuía para maior equidade de oportunidades no mundo do trabalho em relação às pessoas sem deficiência, os relatos dos profissionais envolvidos com o processo educação-trabalho revelam que 03 profissionais enfatizam que a Educação Superior contribui para que as pessoas com deficiência tenham maior equidade de oportunidades, por agregar mais conhecimento e ser diferencial na concorrência por uma vaga no mundo do trabalho formal.

Por outro lado, 04 profissionais ressaltam que mesmo possuindo nível superior, a maioria das pessoas com deficiência não terá equidade no mundo do trabalho. Principalmente, nas empresas privadas, conforme as seguintes falas:

> *"O diploma de nível superior é condição sine qua non para qualquer brasileiro ingressar adequadamente no mercado. Mas, as pessoas com deficiência normalmente têm mais dificuldade de aceder à Faculdade e*

> *menos chance de contratação. Talvez nos concursos públicos a Faculdade seja o fator decisivo." (P1).*
>
> *"As referidas pessoas não têm as mesmas oportunidades. Pois, na maioria das vezes em que são inseridas, são por conta da exigência legal da Lei de Cotas, o que está muito longe da proporção existente de pessoas com deficiência." (P6).*
>
> *"A falta de preparo para lidar com a diferença faz com que a sociedade seja profundamente desigual, inferiorizando alguns segmentos sociais e estabelecendo relações subalternizadas para determinadas pessoas." (P7).*

Diante dos resultados obtidos neste estudo, se faz importante destacar a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Dentre esses, acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Art. 28 - XIII), (Brasil, 2015).

Conforme Ribas (2011) as empresas devem inserir as pessoas com deficiência em sua política de recursos humanos e aprenderem a trabalhar com a diversidade dos trabalhadores. Devem conhecer as necessidades especiais e/ou específicas dessas pessoas, oferecendo-lhes as condições adequadas para o exercício de suas funções laborais, respeitando suas características individuais. Dessa maneira, "nenhuma delas deixará de alcançar as metas e os resultados desejados se tiverem ao seu alcance os recursos necessários". (Ribas, 2011, p. 107).

As pessoas com deficiência não podem mais ser vistas como àquelas que terão de adaptar-se às suas limitações e/ou se conformarem com os estigmas em relação à deficiência. Antes, como pessoas capazes. Para tal, faz-se necessário dar-lhes as condições e oportunidades para que tenham visibilidade e exerçam seus direitos sociais. Pois, as pessoas com deficiência têm o direito de viver a experiência laboral em suas vidas e com isso se desenvolver, mesmo considerando-se certos limites educacionais e laborais impostos pela deficiência.

Sobre o que tinham a dizer às pessoas com deficiência que ainda não ingressaram no mundo do trabalho formal, os profissionais envolvidos com o processo educação-trabalho de pessoas com deficiência, enfatizaram que essas pessoas devem estudar e se qualificar para obter conhecimento e exigir seus direitos de cidadãos, lutar por melhores oportunidades e serem contra os preconceitos, acreditando em seu potencial pessoal e profissional. Podemos exemplificar isso na seguinte fala: "Jamais

acreditem no limite que lhe querem impor. Normalmente as pessoas sem deficiência transferem para as pessoas com deficiência seus medos, suas inseguranças. Jamais aceitem isso." (P1).

Diante desses resultados, quanto às pessoas com deficiência fica a certeza de que vale a pena lutar por oportunidades, ampliar e aprimorar os conhecimentos, buscar a qualificação, não desistir dos sonhos, acreditar em seu potencial, conhecer e exigir os seus direitos sociais, dentre outros.

O certo é que no contexto do mundo do trabalho para pessoas com deficiência há um desafio significativo que ainda demanda ser vencido, mesmo que seja pela denúncia e crítica, como recurso no enfrentamento de contexto social tão adverso. Mas, que as pessoas possam se beneficiar e reafirmar sua identidade e que haja espaço para possibilitar qualidade de vida a todos os cidadãos, com ou sem deficiência.

Manter acesa tal perspectiva para prosseguir acreditando em si mesmas e no futuro nos remete a Bauman (2001, p. 91) quando afirmar que seria bom construir "[...] Um mundo cujos habitantes não são nem concorrentes nem objetos de uso e de consumo, mas colegas (ajudantes e ajudados) no esforço contínuo e interminável de construir vidas compartilhadas e torná-las possíveis".

Enfim, a construção de vínculos entre iguais e 'desiguais' não é fácil. Mas, se impõe até mesmo pela produção da vida material. No entanto, as condições objetivas materiais mostram que a necessidade de dignidade e sentido na atividade laboral exigem articulações e discussões, dentre outras estratégias para afirmar o direito ao trabalho.

Concordamos com Quiles e Costa (2012) ao sinalizarem que se faz urgente romper com o preconceito e com a discriminação em relação às pessoas com deficiência. É necessário transpor as barreiras atitudinais, bem como adquirir conhecimento coerente em relação às suas reais necessidades e potencialidades. E criar condições efetivas de inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Ainda de acordo com os esses autores, as pessoas com deficiência têm muito o que nos ensinar, visto serem resilientes e resistentes diante das inúmeras dificuldades e/ou obstáculos na luta pelo direito de se incluírem nos diversos setores da sociedade. Por isso, são exemplos de vida e de superação. Portanto, deve-se evitar "[...] culpabilizar o trabalhador pelo fracasso social que muitas vezes advém das contradições do próprio sistema." (Quiles; Costa, 2012, p. 167).

Conclusões

Considerando os resultados obtidos é possível afirmar que a educação superior é de grande relevância no enfrentamento e superação dos estereótipos produzidos em relação ao potencial das pessoas com deficiência, para que possam superar as barreiras

existentes devido à manifestação do preconceito, que leva à segregação, e à falta de oportunidades, bem como pela dificuldade de acesso ao conhecimento historicamente produzido, necessário à inclusão das pessoas com deficiência nas diversas instâncias da sociedade e, particularmente, no mundo do trabalho formal.

É inegável o papel da educação formal à inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência, pois sem educação de qualidade, fica-se à margem do exercício da cidadania. Deve-se pensar que a inserção social, educacional e profissional de pessoas com deficiência não deve acontecer por assistencialismo ou por força da Lei, mas por reconhecimento do potencial humano dessas pessoas, assim como pelo respeito aos seus direitos sociais e humanos.

Nesse contexto, a educação formal e/ou educação superior é fator imprescindível à inclusão no mundo do trabalho. A falta e/ou carência de uma educação básica de qualidade, dificulta e/ou impede as pessoas com deficiência se inserir no mundo do trabalho formal. Não se pode esquecer que a inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, além de proporcionar satisfação e realização pessoal, é inerente ao exercício da cidadania. E isso envolve a participação das instituições de ensino nesse processo de forma eficaz.

O conhecimento produzido pela humanidade não é de direito nem de posse de pessoas ou grupos sociais, mas de direito e de posse de todos. É esse saber que as instituições de ensino, como instituições sociais, têm responsabilidade de transmitir, possibilitando a todos a sua apropriação.

Por fim, a carência de educação de qualidade tem sido um dos obstáculos à qualificação profissional e, como consequência,, muitas pessoas com deficiência estão tendo dificuldade de se inserir adequadamente social e profissionalmente.

A sociedade, como um todo, deve se envolver na luta por uma educação de qualidade a todas as pessoas, bem como por um mundo mais inclusivo, mais justo e verdadeiramente democrático.

Referências

Amaral, L. A. Mercado de trabalho e deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 1, n. 2, p. 127-136, 1994.

Bahia, M. S. Responsabilidade social e diversidade nas organizações: contratando pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

Batista, C. A. M. A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais e Gestão das Cidades. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002, 241p.

Bauman, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência. Texto Luiza Maria Borges Oliveira. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

Forrester, V. O horror econômico. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

Laraia, M. I. F. A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho. 2009. Dissertação de Mestrado em Direito. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009, 197p.

Ortega, M. L. J. Amplitude do conceito de 'deficiente'. Revista Trimestral de Direito Público, São Paulo, n. 17, p. 179-181, 1997.

Quiles, R. E. S.; Costa M. P. R. da. A surdocegueira e o mercado de trabalho: contradições, embates, desafios e perspectivas. In: COSTA, M. P. R. da (Org.). A pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, p. 149-172, 2012.

Ribas, J. Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

Santiago, S. A. da S. A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

Vigotsky, L. S. Obras escolhidas. Tradução Julio Guillermo Blank. 2. ed., v. 5. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

Xavier, F. P.; Fernandes, D. C.; Tomás, M. C. Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial dos salários no Brasil. In: NEVES, J. A.; FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H. (Orgs.). Educação, trabalho e desigualdade social. Belo Horizonte: Argumentum, v. 1. p. 60-95, 2009.

TEMÁTICA 5

SUBJETIVIDADES: FORMAS DE EXPRESIÓN Y PROCESOS IDENTITARIOS

EL AUTISMO EN LA SINGULARIDAD Y EL ACONTECIMIENTO INFANTIL

Betsy Aricel Rivera Arguello[1]

"Se trata de saber por qué hay algo en el autista que se congela, podría decirse, pero usted no puede decir que no habla. Que usted tenga dificultad para escucharlo, para dar su alcance a lo que dicen, no impide que se trate, finalmente, de personajes más bien verbosos".
Jacques Lacan (conferencia en Ginebra).

Resumen

El autismo ha sido abordado a partir de diversas perspectivas, sus principales estudios están relacionados con el campo médico o biológico, siendo recientes los trabajos en el campo disciplinar de las ciencias sociales.

Por lo cual se propone abonar al conocimiento del autismo, no como trastorno del neurodesarrollo[2], sino a través de la mirada del psicoanálisis de orientación lacaniana, que permite pensarlo como un posicionamiento singular del sujeto, que permanece a través del tiempo, pero con variaciones, es decir, como sujetos que tienen una relación radicalmente diferente con el mundo, con el lenguaje y con el cuerpo.

Por lo tanto, la presente tiene como pretensión presentar la singularidad del autismo, y la manifestación de lo infantil, mediante un análisis de estudio de caso, a través de la etnografía como metodología y desde el punto de vista de diversos actores del campo de la familia y la educación.

Palabras claves: Autismo, singularidad, infancia, psicoanálisis.

---

[1] El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "La singularidad del cuerpo infantil en el autismo: lo patológico en la modernidad, estudio etnográfico en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Como parte de la tesis Doctoral, del programa de Antropología Social, del Centro de Estudios e Investigaciones Superiores en Antropología Social – Sureste (CIESAS).

[2] Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de afecciones con inicio en el período del desarrollo, los trastornos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional (American Psychiatric Association, 2002).

Introducción

Resulta importante pensar la infancia como una construcción social, que a través del tiempo, ha tomado diversos matices, pues la forma de pensar el mundo y por ende la infancia se transforma de acuerdo con el contexto histórico. En la modernidad[3] los paradigmas cambian a una velocidad como no se había visto en ninguna otra época (Giddens, 1998) lo que exige el establecimiento de una relación dialéctica entre las disciplinas como lo son: la antropología, el psicoanálisis, la pedagogía y la medicina.

Sabemos que a cada época corresponde una noción de lo normal y lo patológico, cada periodo tiene una visión de lo que se desvía de la norma, la ciencia no es neutral en relación con los movimientos históricos-culturales (Canguilhem, 1971). Así, los diferentes tipos de trastornos mentales se ordenan en categorías que admiten una clasificación y cuyas formas predominantes no coinciden en todas las sociedades y etapas de la historia, cada sociedad posee sus formas preferidas de trastornos mentales (Lévi-Strauss, 1979). En distintos momentos la medicina, la ley, la religión, la educación, han definido lo que es normal, adecuado o deseable (Braunstein, 2013).

Es evidente ver como los modelos psiquiátricos, psicológicos y pedagógicos de los niños se acreditan hasta establecer para cada edad y cada sexo una actividad, un libro, un juguete, una comida o un juego particular acorde a los intereses de cada etapa del desarrollo.

El discurso de la modernidad sobre el desarrollo infantil lleva implícito que el niño responda armónicamente a estadios, pautas, subestadios preestablecidos, los cuales a su vez, dependen de cada clasificación y tipología que el discurso imperante de la modernidad consideré más lógico, adecuado y equilibrado para una respectiva edad cronológica, es decir el niño comienza a convertirse en un objeto de consumo y, paradójicamente, de sostén familiar y social manipulable de acuerdo a la necesidad del adulto.

La modernidad ha traído cambios importantes en la concepción de la psicopatología infantil, actualmente vemos diferentes tipos de comportamientos infantiles, los cuales, responden a características estructurales de personalidad, dificultades emocionales, determinados elementos familiares o contextuales; pero no necesariamente a una patología (Laurent, 2011). Sin embargo, en palabras de Foucault

[3] La modernidad es un concepto complejo que implica diferentes cambios situados según diversos autores, en distintos puntos de la historia (tomando principalmente como inicio el periodo de la ilustración) así como transformaciones que implican modificaciones en el ámbito, cultural, estético, tecnológico, económico, político (Casullo, Forster, & Kaufman, 1997). Sin embargo, en el presente estudio se circunscribe a la modernidad como un periodo donde los cambios acelerados en relación a la forma de establecer lazos sociales influyen en los procesos de subjetivación.

(2009) se puede decir que la modernidad posee una mirada panóptica sostenida en el discurso médico, que a su vez produce una nosología[4] de la anormalidad.

La máxima expresión de esto se da dentro del Manual[5] Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales[6] (American Psychiatric Association, 2002) DSM-IV (por sus siglas en inglés), que ha dado la posibilidad de que los niños[7] protagonicen una función que antes no tenían: "ser trastornados (TDA[8], TDAH[9], TGD[10], TEA[11]) y medicados", bajo las demandas inmediatas de algunas instituciones, como la escuela. En contraste, con la repentina aparición de estos trastornos en el DSM-IV, y la escasa argumentación epistemológica, se ha puesto en duda su carácter científico cuestionando, si, ¿Responde esta clasificación a elementos de carácter científico? (Frendrik & Jerusalinsky, 2011).

Cada año se presenta un número elevado de diagnósticos en trastornos infantiles, a la par del incremento de éstos, se reporta un aumento en ventas de las farmacéuticas que son recomendados para el tratamiento de dichos trastornos (Braunstein, 2013), lo cual sucede bajo el esquema global del capitalismo.

Estudios como los de Bölte, Herbrecht y Poustka (2007) refieren un incremento drástico en las tasas de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes, sobre todo en autismo, trastorno bipolar y trastorno por déficit de atención con

---

[4] Se entiende por nosología la parte de la medicina que describe, clasifica y explica las enfermedades a partir de los signos y síntomas.

[5]Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, realizado por la asociación Americana de Psiquiatria, este manual es una clasificación de trastornos mentales con criterios asociados, que se diseñó para facilitar un diagnóstico más fiable de estos trastornos. Y se ha convertido en una referencia habitual para la práctica clínica en el campo de la salud pública. (American Psychiatric Association, 2002).

[6] Es importante reflexionar, sobre la definición del termino de trastornos mentales, que aparece en la 4ª edición del DSM, misma que ha dominado por años los diagnósticos de diversos trastornos mentales, y que los define de la siguiente manera: a pesar de que este manual proporciona una clasificación de los trastornos mentales, debe admitirse que no existe una definición que especifique adecuadamente los límites del concepto "trastornos mentales". El termino trastorno metal al igual que muchos otros términos en la medicina y en la ciencia, carece de una definición operacional que englobe todas las posibilidades. Los trastornos mentales han sido definidos también como malestar, descontrol, limitación, desviación. (American Psychiatric Association, 2002).

[7] En la presente investigación se utilizará la palabra niño para hacer referencia al género femenino y masculino de manera indistinta, tomando en cuenta que la inclusión social trasciende los marcadores léxicos. Y con el objetivo de tener una lectura con mayor fluidez.

[8] Trastorno de déficit de atención.

[9] Trastorno de déficit de atención con hiperactividad

[10] Trastorno generalizado del desarrollo.

[11] Trastorno del espectro autista

hiperactividad. El debate se centra en el espectro autista y otros trastornos asociados al mismo.

Lo preocupante en torno a esta nueva patología, el autismo, es que se ha vuelto de un lenguaje común, encontramos frecuentemente manuales, revistas, programas televisivos que fomentan ideas como "formas de diagnosticar rápidamente el autismo" y se comienza la búsqueda de conductas que engloben las características que lleven a la certeza de que se trata de un trastorno y no de una manifestación subjetiva, mirando al niño como un posible anormal y olvidando la singularidad y sus manifestaciones en relación a lo infantil.

Metodología

Para el presente estudio de casos se utilizó una metodología etnográfica, la cual es entendida como un conjunto de conceptos y operaciones destinados a explicar cómo y por qué un determinado fenómeno adquiere, en una determinada sociedad y en un momento histórico de tal sociedad, una significación, cómo se la comunica y cuáles son sus posibilidades de transformación (Magariños, 1996). La etnografía resulta un método útil para la comprensión y el análisis de los procesos educativos, la interconexión de estos con el resto de procesos e instituciones socioculturales y el avance teórico de diferentes disciplinas (Serra, 2003). Desde esta perspectiva la etnografía es la experiencia sistematizada que permite la generación de un tipo de conocimiento sobre el ser humano y cualquiera de sus producciones, con la tendencia a la búsqueda de una objetivación cualitativa, que pretende acceder a la singularidad de los fenómenos (Álvarez, 2010).

La flexibilidad del trabajo de campo etnográfico sirve, precisamente para advertir lo imprevisible, aquello que en principio, parece no tener sentido (Guber, 2012), por lo cual hace a la etnografía la metodología que nos permitió poder sorprendernos del trabajo en torno a lo inesperado del autismo.

La investigación se realizó en el periodo de Junio- Julio del 2016, se tomó el caso de "A", y se trabajó a través de observación participante en el ámbito escolar y familiar, así como entrevistas a ambos padres, docentes y personal administrativo de la escuela "El Campo". Algo que permitió evocar mayor información y profundizar en el caso fue el uso del álbum fotográfico familiar de "A" dentro de algunas entrevistas. También se realizó un grupo focal con los compañeros de aula de A, así como entrevistas individuales con A. sistematizando información a través del diario de campo.

Discusión

El incremento en el diagnóstico de autismo ha sido mayor, y cada vez a más temprana edad sobre todo en los últimos 20 años, sin embargo los métodos empleados para

obtener la prevalencia han sido diversos, y los datos obtenidos presentan discrepancias de acuerdo al grupo de investigación y países estudiados. Los diversos estudios refieren que va de 60 a 100 niños por cada 1000 (Baron-Cohen et al., 2009; Bölte et al., 2007; Simonoff et al., 2008). Se estima que la prevalencia mundial ronda en uno por cada 175 niños (Comin, 2013), otros informes refieren que es de 62 por cada 10 000 niños, lo que significa que uno de cada 160 niños padece un trastorno del espectro autista (Organización Mundial de la Salud, 2013). En EUA se reporta con autismo uno en cada 88 niños según el National Institute of Mental Health (Insel, 2012) y uno de cada 80 niños de acuerdo a France (2014); En Corea del Sur se reporta la prevalencia del autismo de uno en cada 34 niños (Fombonne, Quirke, & Hagen, 2011), mientras que Frances (2014) reporta uno de cada 38 niños en el mismo país. Según Taylor (2010), en Reino Unido Cambridge se ha encontrado a uno de cada 66 niños de 5 a 9 años de edad.

En México se estima que uno de cada 300 niños es diagnosticado con autismo, es decir existen 115 mil niños con Autismo en el país (Cumi, Guillen, & Zúñiga, 2015; Marcín, 2013) En el III Congreso de Autismo en Monterrey en el año 2013, Esquer Sumuano, del Instituto Tecnológico de Sonora, presentó el informe preliminar sobre prevalencia de Trastornos del Espectro del Autismo en el Sur del Estado de Sonora, que arrojó una cifra de uno de cada 162 niños (Comin, 2013).

En Chiapas, hasta el momento no existen estudios de prevalencia; sin embargo, una de las instituciones dedicadas al diagnóstico y tratamiento de niños con autismo en el Estado es el Instituto Bárbara María Clima Chiapas, A.C., ubicado en Tuxtla Gutiérrez, fundado el año 2006, indica que dos años después de su fundación se habían atendido y diagnosticado 60 casos de niños con autismo, refiriendo tener en lista de espera la misma cantidad (Fragoso, 2008). Desde el periodo de su fundación a la fecha han diagnosticado aproximadamente a 600 niños con autismo. En Agosto del 2014, el gobierno de Chiapas, junto con la Asociación Civil de Autismo Chiapas, inauguró la Clínica de Trastornos del Espectro Autista, en las instalaciones del Centro de rehabilitación del DIF Estatal (Instituto de Comunicación Social el Estado de Chiapas, 2015). Se estima que en Chiapas "existen 1,500 niños diagnosticados con autismo, superando incluso el diagnóstico de síndrome de Down y cáncer". (Fragoso, 2016).

Alberto[12] es un número más en la gran y diversa estadística que se tiene sobre el diagnóstico de autismo, pero la expresión, la trayectoria e historia que se ha formado a partir de la manifestación singular es lo de nuestro interés, no el cómo se siguen

[12] Los nombres de todos los actores en la investigación han sido cambiados por seudónimos, con el fin de mantener la confidencialidad de los mismos.

engrosando las cifras estadísticas en relación al diagnóstico. Alberto tiene el diagnostico de autista de bajo rendimiento desde los 4 años de edad, pero ¿qué es el autismo?, ¿cómo puede esta palabra, marcar la vida, el cuerpo del niño, la familia?

Si bien el concepto autismo fue empleado en primer lugar por Eugen Bleuler en 1911, quien consideraba al autismo como un síntoma[13] secundario a la esquizofrenia, esto es, hacía referencia a un síntoma, más no a un trastorno (Bettelheim, 2012). Después en 1943, Leo Kanner (Rivera, 2003) introduce el concepto de autismo, como una clasificación diagnóstica dentro de la psiquiatría (Asenjo, 2011). Posteriormente, en 1944 Hans Asperger también usó el término "autista". Existen algunas diferencias importantes entre los niños descritos por Asperger y por Kanner. Los pacientes de Asperger eran más excepcionales en sus habilidades matemáticas y verbales (Artigas-Pallares & Paula, 2012). A partir de estas primeras aportaciones conceptuales surgieron estudios sobre el autismo desde diversas disciplinas como la psiquiatría, la medicina, la educación, la psicología, algunos de éstos, en busca de las causas y/o origen, sin tener éxito hasta el momento, ya que no se han logrado determinar con exactitud factores genéticos, biológicos y/o sociales.

El primer diagnóstico de Alberto fue a los 10 meses "hipotonía central", a partir de esto recibe terapias de orden educativa, ocupacional, de lenguaje y física, sin embargo estas son vividas duramente por el menor y sus padres, estos refieren que al inicio lloraba constantemente, no accedía a ellas, y se mostraba irritado cuando lo tocan y se tenía que separar de la madre. A los 3 años a partir de que estas conductas de irritación continúan le realizan estudios de percepción y el neurólogo diagnostica "asperger", a los 4 años de edad, lo canalizan a otra institución y a través de pruebas psicométricas le dan el diagnostico de "autismo de bajo rendimiento", le indican a la madre que no podrá leer ni escribir, por lo que es necesario que le enseñen a ser funcional en la vida. Inicia los tratamiento a través del método ABA[14] y el método

[13] Existe una distinción entre el síntoma para el psicoanálisis y la psicología.
Desde el Psicoanálisis el síntoma es la instauración de un nuevo orden del sujeto, y de la experiencia que hace de su cuerpo, mediante un anudamiento con el lenguaje, como una experiencia de sentido y sin sentido. (Bassol, 2016).
Para la Psicología síntoma refiere a una manifestación subjetiva de una afección patológica. Los síntomas los expone el individuo afectado y el examinador los observa a través de los signos, que son una manifestación objetiva de un estado patológica.(American Psychiatric Association, 2014).

[14] Los métodos más destacados son: análisis de la Conducta Aplicada (ABA) y el modelo de Enseñanza Estructurada (TEACCH). Estos enfoques, al igual que otros modelos de intervención educativa en autismo tienen como objetivos facilitar el desarrollo y el aprendizaje tanto académico como no académico del individuo con autismo, promover la socialización, reducir la aparición de conductas desajustadas y entregar apoyo y orientación a las familias.(Montalva, Quintanilla, & Del Solar, 2012).

TEACCH. Pero ¿Desde dónde se realiza el diagnóstico de autismo? ¿Qué implica ser autismo de alto o bajo desempeño?, ¿Qué implicaciones en la vida del menor y la familia trae esta distinción?

Con respecto a los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista, estos son determinados actualmente por el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), manual que determina de manera global, los lineamientos en cuanto a los trastornos mentales[15], desde el área médica, que legitima su información. El trastorno del espectro[16] autista es un trastorno nuevo[17] del DMS-V (American Psychiatric Association, 2014), ya que abarca el trastorno autista (autismo), el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Rett, y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. El trastorno del espectro autista de acuerdo con el DSM-V, se caracteriza por el déficit en dos ámbitos básicos. Primero: deterioro en la comunicación e interacción social y Segundo: patrones de comportamiento, actividades e intereses repetitivos y restringidos.

Esta nueva conceptualización clínica del Trastorno del espectro autista que hace el DSMV, ha sido motivo de preocupación en el ámbito psicoanalítico, desde dos aspectos importantes. Primero a partir de esta nueva clasificación del trastorno, se plantea examinar gran parte de la infancia, por lo que el autismo, que tiene un alto número en la prevalencia de diagnósticos, ahora plantea la posibilidad de incluir a distintos tipos de individuos que anteriormente no figuraban. Segundo estas clasificaciones son realizadas a partir de ciertas características intermedias entre lo psiquiátrico y lo neurológico, subrayando más los aspectos orgánicos que los aspectos de estructura. (Tendlarz & Alvarez, 2013).

La madre de Alberto cuando me habla acerca del actual diagnóstico, se muestra emotiva, pero dispuesta a no encasillar a Alberto en la falta o el déficit, pero ¿Que tanto logrará traspasar las palabras que enmascaran una sombra de la falta en Alberto?

---

[15] En esta nueva edición aparece la siguiente definición, un trastorno mental es un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento del individuo que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. (American Psychiatric Association, 2014). Ya que en la edición anterior del manual, no existe una definición conceptual que dirija lo que ellos llaman los trastornos mentales.

[16] Las manifestaciones del trastorno varían mucho según la gravedad de la afección autista, el nivel de desarrollo y la edad cronológica; de ahí el termino *espectro*.(American Psychiatric Association, 2014).

[17] Se plantea como un trastorno nuevo ya que el DSMV, es de nueva creación y viene a sustituir al DSM-IVR, donde no se hablaba del trastorno del espectro autista, sino se planteaba el trastorno autista, que incluía distintas características y clasificaciones.

> *"Entonces le hace todos los test y esto la psicóloga, si, y cuando me da resultados me dice que no es asperger que arroja un autismo de bajo rendimiento y me dice que posiblemente no va a aprender a leer y que no va a aprender a escribir y que su coeficiente intelectual es muy bajo y este ¡no! y me dice que hay que probar el medicamento que porque no sé qué que no sé cuánto, me desesperaba, cuando a mí me dicen que es autista y me empiezan a decir, no pues un autista tiene que trabajar así y así, y así con los niños autistas, el método Tich, y ese día pues si la verdad me vine llorando todo el camino y no que voy a hacer y no sé qué y no sé cuánto; ya hasta que dije no, ella no me va a decir que no va a aprender a leer y a escribir, si yo lo estoy viendo como está avanzando, yo voy a hacer todo lo posible y lo imposible, si no aprende no quedó de mi (risas) si pues es que no quedó de mí, porque si le voy a enseñar y si va a aprender y yo digo que si va a aprender, tal vez no ahorita pero va aprender".*

Tal como refiere Oliver Sacks (2009) la neurología, y yo agregaría la psicología, tienen como palabra favorita "déficit" que indica un menoscabo o una incapacidad de la función neurológica, siempre va tras la falta, lo que no se puede realizar, la carencia; existe una palabra para cada función o acción que no se logra realizar, y en este caso se le otorga al rendimiento, "autismo de bajo rendimiento", y se da sin tener en cuenta todo lo que estas palabras pueden significar en la vida de un pequeño. La madre de Alberto refiere que cuando se le aplicaron las pruebas, Alberto estaba sin interacción, la psicóloga sentada detrás de su escritorio, escribiendo con un lápiz, preguntaba y dirigía sin procurar involucrarse con él, como Alberto no podía responder a casi ninguna de las actividades, comenzó a preguntarle a ella, ésta nerviosa, no sabía cómo contestar. Imaginemos la escena, un pequeño bajo la lupa de lo anormal, una madre angustiada, bajo la lupa de una prueba, confundida con las preguntas, y un lápiz inquisidor, señalador de algo anormal, ¿cómo desde la posición del saber nos permitimos a partir de un solo encuentro arrojar al estigma la vida de un pequeño y su familia?

Por su parte, el psicoanálisis aporta una mirada distinta al autismo, ya que entiende a éste como una forma singular de estar en el mundo, se aproxima al tratamiento por la vía de iniciativas singulares, logrando así el funcionamiento social de los sujetos autistas desde su posición subjetiva. ¿Qué es el autismo?, Laurent (2013a) plantea: "El no-cuerpo del sujeto autista es una relación con el cuerpo: es decir, tiene una relación con todos los orificios del cuerpo, no tiene cuerpo y sí un borde del cuerpo. Porque no hay cuerpo sin bordes del cuerpo. En lugar de los bordes, el doble movimiento del sujeto autista es o bien tapar sin fin esos orificios como el sujeto que se tapa continuamente los ojos, las orejas, etc., taparse, bloquear, o bien la extracción continua".

No obstante, los síntomas para pensar en una posibilidad de diagnóstico de autismo desde esta perspectiva, son los relacionados con los patrones corporales y del lenguaje. En el autismo lo que falta es la corporización de la imagen, es decir, el acto por el cual se hace de ella una consistencia imaginaria, que nos sitúa como sujetos (Bassol, 2016). Desde el psicoanálisis, ¿Cuáles son las características del autismo?, al respecto se puede plantear que están relacionadas a los acontecimientos del cuerpo que produce el encapsulamiento autista, un cuerpo sin imagen, que tiene dificultades con los limites o bordes corporales (Laurent, 2013a), pero que, a partir de esto peculiar y singular, cada niño logra tener un uso y apropiación del cuerpo. (Rubistein & Manzotti, 2000).

Sin embargo y a pesar de que el psicoanálisis, se ha mostrado como una alternativa legítima de tratamiento en el autismo, por su trabajo en lo individual, así como en lo institucional, buscando primordialmente no reducir al sujeto a un objeto de diagnóstico (Tendlarz & Alvarez, 2013), los principales tratamientos que se han propuesto para la atención del autismo son los métodos psicológicos cognitivo-conductuales o bien los métodos farmacológicos, sin embargo, estos obturan los procesos de subjetivación, adiestrando y mecanizando el cuerpo infantil, a través de prácticas y técnicas de reeducación que son repetitivas, las cuales no construyen articulaciones significativas con el lazo social (Laurent, 2013b).

Alberto fue medicado en varias ocasiones, la primera vez fue a los 4 años con risperidona, la madre refiere que se lo dio durante quince días pero que al ver que lo adormitaba, que hacía que presentara sialorrea, y al no ver cambios que según ella lo beneficiaran, decide suspenderlo, cuando le dan el diagnóstico de autismo de bajo rendimiento, la psicóloga indica nuevamente el medicamento bajo la supervisión del neurólogo, ella ante la angustia de que pueda leer y escribir, se lo vuelve a dar durante un mes, un día se olvidó de dar el medicamento y Alberto mostró conductas de agresividad, irritación que antes no había mostrado y en la escuela la maestra le refiere que se observa distinto, apagado, por lo que decide suspenderlo, cuando ingresa al nuevo centro de atención al autismo del estado, la psicóloga nuevamente le indica que tome el medicamento, ella le cuenta la trayectoria de esto y le pregunta que si es obligatorio, a lo que la psicóloga responde según la madre, “si tu aguantas su conducta sin medicamento no se lo des, pero si no lo aguantas y necesitas que este más tranquilo dáselo”, por lo que me sonrió y le pregunto, ah ¿entonces para quién será el medicamento, ella rápidamente y entre risas me responde “ para los padres, muchos por la presión de que nos miren feo, ante las rabietas, ante la conducta del niño, o ante nuestro cansancio se lo damos”, el padre de Alberto refiere al respecto de la medicación estar de acuerdo en no dar el medicamento ya que no vio beneficios y que prefiere que Alberto no tenga consecuencias secundarias por éstos.

En consecuencia, se puede decir que la medicina desde la posición de saber, medicaliza y regula desde la normatividad el cuerpo, realizando así una expropiación del sujeto, posicionándolo como objeto adscribiéndole valores de uso y de cambio en un sistema en el que la producción resulta indispensable para sobrevivir (Braunstein, 2002).

Cuando conozco a Alberto, lo hago en la institución educativa, lo veo por primera vez en la dirección de la escuela, está sentado cómodamente en uno de los sillones, y se encuentra trabajando con recortes de lavadoras, al mismo tiempo se encuentra platicando con Jorge[18], acerca de que lavadora puede comprar éste y que le recomienda, cuando ingreso a la oficina Alberto me ve de reojo, pero mi presencia no genera interés ni me integra a la charla. Se ve interesado en la charla, algunas de sus preguntas hacia Jorge son repetitivas, pero éste trata de mantener una conversación con él más espontánea, le pregunta sobre que hizo el día anterior, y Alberto responde acerca de la rutina y actividades que realizo, pero vuelve nuevamente al tema de las lavadoras, también dentro de la oficina se encuentra Sandra, quien es la maestra con la que trabajo el ciclo pasado y con la que según ellos me comentan ha establecido una mayor relación, Sandra le va indicando de qué manera pegar, en ocasiones le dice palabras como *"que bien, que linda lavadora"* y Alberto le responde "me gusta el rojo" señalándole la lavadora roja, Jorge le indica que es hora de regresar al salón de clases y Alberto recoge sus recortes y materiales, en eso se le cae el cuaderno, y yo sin pensarlo lo levanto y se lo doy, él de prisa me lo jala y me dice " tú fuera, úscale, úscale" , me sonrió y vuelve al salón de clases.

La real academia define a la singularidad como: distinción o separación de lo común. Se relaciona con el adjetivo "Solo, único en su especie" o bien con el adjetivo "extraordinario, raro o excelente". Si analizamos estas definiciones podemos ver claramente que están relacionadas a la norma, a la universalidad, es decir, todo aquello diferente, raro, o extraordinario. Por lo tanto es motivo de ser clasificado como singular. Sin embargo, es importante discutir la singularidad como categoría de análisis en relación con el autismo, Para establecer la analogía con la problemática del autismo, se puede mencionar que el niño autista (particular) guarda una relación con la infancia (universal) pero es a través de los gestos y determinadas producciones corporales (singular) que se puede separar del resto, lo que hace que un sujeto no sea igual a otro.

De igual forma cuando se habla de autismo se suele introducir dentro de una categoría particular (asociada con lo universal) a distintos sujetos y se olvida la producción singular subjetiva de cada uno de ellos, que los separa de la nosología establecida por el orden psicopatológico. Puesto que el autismo, es visto como un

[18] Director de la escuela

trastorno del desarrollo, algo que sale de la norma universal, pero que aún mantiene una relación con algunas propiedades de la infancia. ¿Cuáles son las particularidades que convergen en la singularidad de "A" aún con desde el autismo?

Alberto me observa observándolo, viene hacia mí y me pregunta ¿qué haces?, (aprovecho este espacio para hacerle saber y explicarle que hago, ya que hasta el momento no se le ha dicho nada acerca de mi porque la institución no lo considero necesario y los padres no han tenido tiempo de explicarle) le digo, estoy tratando de conocerte, te observo, nuevamente me pregunta ¿qué haces?, y le vuelvo a contestar lo mismo, comienza a jugar conmigo y sus hojas de lavadora, me las muestra, me dice que hoy se va temprano a las 12:30 por que le toca ir a Tuxtla a ver si hay paso, porque luego hay bloqueo, algunos niños pasan cerca de nosotros y él les dice *shrek*, le digo shrek ¿qué es?, y me dice es huscale, fuera todos, fuera de acá, me dice ¿qué escribes?, escribo algunas cosas importantes de lo que me dices, ahh bueno escribe fuera basura (esta acción me da mucha risa, y me parece muy importante porque es como si tomará un poco de decisiones sobre lo que hago o digo de él, me parece), ahora escribe fuera bote de basura, fuera, se ríe, yo lo escribo, ahora fuera shrek, fuera pared, fuera cabeza , fuera cabeza de zapato, fuera cabeza de sandía, fuera cabeza de chile, se muestra muy divertido, brinda, tiene aleteos, se tapa los oídos, y las mano las mueve repetidamente, y me pide que le muestre donde escribí lo que él me dijo y me pregunta ¿porque son cabeza de sandía?, me sonrió y le digo que no sé, tú dime por qué y continua, cabeza de palo, cabeza de brócoli, cabeza de shrek, yo escribo todo y él sonríe al verme escribir, se aleja.

Dentro del autismo el cuerpo y el lenguaje tiene un papel fundamental, ya que tiene diversas manifestaciones, pueden presentarse estereotipias, presenta ausencia de dolor físico, de llanto, se observa indiferencia a la separación con la madre, como un congelamiento de afectos, hay una relación de su cuerpo como objeto, Laurent (2013a) hace referencia del encapsulamiento autista, relacionándolo a la dificultad de poder hacerse un cuerpo capaz de poder sostener un lazo con los otros, como una formación protectora frente al otro que resulta amenazante, y este encapsulamiento va del profundo rechazo del otro, que impide acercarse al niño puesto que es experimentado como una intrusión, a un encapsulamiento en el que se incluyen personas y objetos. Los autistas se presentan como si no tuvieran cuerpo, sin imagen. Las características no se encuentran ni manifiestan de la misma manera en ningún niño diagnosticado con autismo, por eso de lo que se trata como algo fundamental es poder lograr que el niño a partir de su relación peculiar con el cuerpo encuentre un modo de establecer lazo (Tendlarz, Larrahondo, & Fabiana, 2013).

Cuando llego a visitarlo al centro peti rojo [19], Alberto jugando con algo sale, me ve y me dice ¿Qué haces?, antes que responda, me dice "ha viniste a visitarme" responde, me sonrío, y le digo, sí vine a visitarte y a tus papás también, eso llama mucho mi atención porque me indica que él está al pendiente de los procesos que pasan a su alrededor, y que sabe que lo observo y voy a visitarlos. En alguna de las visitas que realizo al centro Alberto me invita con gran entusiasmo a ver su lavadora, en especial el momento en que centrifuga, la lavadora funge como medio para hacer lazo con el otro, todas las conversaciones que inicia son a través de esta temática, que se repite una y otra vez, en la escuela, usan esto para diseñar las actividades académicas que trabaja. En casa utilizan el gran interés que tiene por un muñeco "Mario Bross" este permite incluso adentrarse más, no solo al aprendizaje, sino a poder tener un contacto físico, permite la interacción cuerpo a cuerpo a través de Mario y el "nariz" que hace acercando a la cara de otro el muñeco. ¿Es posible encontrar lo singular en las estereotipias de Alberto? si bien es cierto que Alberto tiene manifestaciones de los llamados "síntomas autistas", las singularidades del que él hace uso estaría en la particularidad del no a todo, es decir, no a todos los autistas las lavadoras hacen que se vincule con el otro, no todos los autistas a través del "nariz" de Mario tienen aproximación corporal con el otro, esto solo es, en lo singular y en lo infantil de Alberto.

Conclusiones

De este modo, es importante tal como refiere Maleval (2012) escuchar a los autistas y poder entender que se trata de una forma de manifestarse en el mundo a la cual podríamos brindarle otra manera de ser escuchados en tanto tienen otra manera de hablar. El psicoanálisis al tratar con el sujeto más no con el diagnóstico permite entender la manifestación corporal y el lenguaje como un aspecto individual y subjetivo, en lugar de arrojar el cuerpo del niño a una clasificación diagnóstica que pretende objetivizar y deshumanizar; y por su parte la antropología da pie a profundizar acerca de la estructura social y cultural en el que el fenómeno del autismo acontece.

Es curioso ver como los padres, a pesar de que la única referencia de tratamiento con la que cuentan es sobre aspectos educacionales, buscan e intentan habilitar espacios o relaciones que posibiliten no solo la repetición de las conductas o normas sociales apropiadas, resistiendo a la obturación del sujeto, apostándole a la espontaneidad y singularidad de sus hijos, cuando la madre de Alberto me refiere que

[19] Los padres, ante la desesperación y angustia de no encontrara alguna terapia que sientan que les pude ayudar en el desarrollo de A, deciden tomar ellos el proceso de terapias y fundan un centro de atención integral, donde ellos estén a cargo y puedan apoyarlo en algunas terapias, y "A" pasa gran parte del tiempo en el centro, recibiendo terapias y en actividades que lo entretienen.

a veces se angustia porque Alberto es el único en la terapia grupal de 4 niños, que no está medicado, y que quizá lo mejor sea medicarlo, le pregunto si Alberto se muestra igual que todos, y responde sin pensarlo, "no, es el único que se ve espontaneo, que se ve no sé cómo decirlo alegre, que no parece robot".

En este sentido Ruiz y Xarrie (2012) recoge diferentes testimonios de padres de familia, de médicos, psicoanalistas, que narran la manera en que han logrado entender este "hablar con el cuerpo" de sus hijos y pacientes autistas. Los padres y madres describen movimientos corporales en relación a ciertos mensajes particulares de cada infante. Por ejemplo por qué el niño se tapa continuamente las orejas, qué indica que esté en ese constante movimiento meciéndose adelante y atrás, y cómo este lenguaje particular, supone una relación con ellos, una manera de habitar el cuerpo y de estar en el mundo, y ellos han logrado entender esta decisión del menor.

Es sin duda la escucha del niño autista, de su familia, de los actores involucrados en su inmediatez, como maestros, médicos, entre otros, lo que le permitirá al infante tener una concepción social del autismo distinta, convocando a entender la posición del autista, sin hablar de un trastorno o anormalidad. Brindando así opciones para establecer y crear nuevas formas de prácticas sociales, que otorguen redes de apoyo, esperanzas y que faciliten la vida de los niños diagnosticados con autismo y de sus familiares. Si bien el psicoanálisis no es la panacea, ni se posiciona como la una corriente autorizada al trabajo con el autismo, busca y permite ser sensible y permear una mirada no en el déficit sino de lo singular.

Tal como refieren Carbonell y Ruiz, en su libro "No todo sobre el autismo" (2015), muchas corrientes y disciplinas pretenden explicar todo sobre el autismo, tratando de proponer herramientas y técnicas para tratar el conjunto de los llamados "autistas", olvidando que cada niño o adulto es diferente a todos. Y me parece que existen muchas cosas que se nos escapan en relación a la comprensión del autismo, incluso dentro del psicoanálisis, no existe un todo sobre el autismo. Y son ellos quienes nos pueden sorprender con lo que tienen para enseñarnos, tal es el caso sobre el tema del amor en el autismo, o de la sexualidad, donde contamos con testimonios de autista adultos como Temple Grandi, o Daniel Tammet, que nos hace referencia sobre este aspecto en su vida. Por lo cual es importante dejarnos sorprender por cada uno de ellos, tal como Temple Grandi manifiesta en una entrevista, no hay un autista igual a otro, cada uno es único (Sacks, 2006).

Alberto me sorprende en este sentido, donde empieza a tener manifestaciones de interés por una compañera de la escuela, "Me interesa ámbar, Me interesa ámbar" oye y ¿por qué te interesa tanto? Alberto "porque me gusta" "Me interesan sus ojos, ah su boca, sus pies, sus manos también su nariz". Alberto "pero, pero, pero, me corrí". ¿Te corriste, de donde corriste? Alberto "me corrí del tiempo libre". Alberto "quiero

que venga al centro, la voy a invitar al cine, a la casa de tita" y que van a hacer. Alberto "la quiero invitar al cine, la quiero invitar al cine, la quiero invitar al cine". Y me hace preguntarme, ¿Cómo Alberto vive el deseo? ¿Podemos hablar de deseo dentro del autismo?, ¿De qué manera el autismo nos podría mostrar otras formas de amor? Si bien, se dice que los autistas viven en sus propios mundos, considero que no se trata de eso, las personas con autismo viven dentro de nuestro mundo, lo que tendríamos que pensar es en la forma de hacer este mundo más habitable para las diferencias.

Referencias

Álvarez, E. (2010). Etnografías de la Subjetividad Alcances Filosóficos de la Práctica Antropológica Contemporánea (Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía). Universidad de Barcelona. Retrieved from http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0314111-120710/.

American Psychiatric Association. (2002). DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. México, D.F.: Masson.

American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico y Estadistico de Transtornos Mentales (DSM-5 ®). 5ª Ed. Arlington, VA.

Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32(115), 567–587. http://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008

Asenjo, A. (2011). Autismo y Etnografía : Interacciones Sociales en un Centro Educativo y Terapéutico (Tesis de maestría). Universidad de Antropología y Etnografía, Barcelona.

Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., & Matthews, F. E. (2009). Prevalence of Autism-Spectrum Conditions: UK School-Based Population Study. BJP, 2nd ed. Ox.

Bassol, M. (2016). Apertura. Sciliet, ell Cuerpo Hablante de la AMP. In Scilicet. El cuerpo Hablante. Sobre el Incosnciene en el Siglo XXI (pp. 9–14). Rio de Janeiro: Asociación Mundial de Psicoanálisis. Grama.

Bettelheim, B. (2012). La fortaleza vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo. Barcelona España, Paidós.

Bölte, S., Herbrecht, E., & Poustka, F. (2007). What is the True Prevalence of Autism Spectrum Disorders ?, (October), 3–5. Retrieved from http://www.autismo.org.es/sites/default/files/bds03s091.pdf.

Braunstein, N. (2002). Psiquiatría, Teoría del Sujeto, Psicoanáisis: Hacia Lacan. México D. F.: Siglo XXI.

Braunstein, N. (2013). Clasificar en psiquiatría. De Ese Eme. México D.F. Siglo XXI.

Canguilhem, G. (1971). Lo Normal y lo Patólogico. México D. F.: Siglo XXI.

Carbonell, N., & Ruiz, I. (2015). No todo sobre el autismo. Madrid: Gredos.

Casullo, N. A., Forster, R., & Kaufman, A. (1997). Itinerarios de la Modernidad Corrientes Del Pensamiento y Tradiciones Intelectuales Desde la Ilustración Hasta la Posmodernidad. Buenos Aires: Oficina de publicaciones de CBC.

Comin, D. (2013). ¿Realmente hay una epidemia de autismo? La prevalencia a examen, 000(4), 2010–2013. Retrieved from http://autismodiario.org/2013/12/28/realmente-hay-una-epidemia-de-autismo-la-prevalencia-examen.

Cumi, C., Guillen, L. M. del C., & Zúñiga, I. R. (2015). El autismo en la actualidad. Boletin Epidemiológico. Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica. Sistema Único de Información (Vol. 32). Retrieved from http://www.epidemiologia.salud.gob.mx/doctos/boletin/2015/sem12.pdf.

Fombonne, E., Quirke, S., & Hagen, A. (2011). Epidemiology of pervasive developmental disorders. Amaral DG, Dawson G, Geschwind DH, Editors. Autism Spectrum disorders.Oxford University Press.

Fragoso, K. (2008, October 5). Karla, terapeuta de niños autistas. El Heraldo de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Retrieved from http://www.oem.com.mx/elheraldodechiapas/notas/n878457.htm.

Fragoso, K. (2016). Podrían Encontrarse en Chiapas Más de 1,500 Niños con Autismo. El Orbe. Tapachula, Chiapas, México. Retrieved from http://elorbe.com/seccion-politica/estatal/2010/05/29/podrian-encontrase-en-chiapas-mas-de-1500-ninos-con-autismo.html.

Frances, A. (2014). ¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la psiquiatría. Madrid, Ariel.

Frendrik, S., & Jerusalinsky, A. (2011). El Libro Negro de la Psicopatología Contemporanea. México D. F.: Siglo XXI.

Giddens, A. (1998). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la epoca contemporanea. Barcelona: Ediciones Peninsula.

Guber, R. (2012). La Etnografía; Método, Campo y Reflexividad. Argentina: Siglo XXI.

Insel, T. (2012). Autism Prevalence: More Affected or More Detected? National Institute Of Mental Healt. Retrieved from http://www.nimh.nih.gov/about/director/2012/autism-prevalence-more-affected-or-more-detected.shtml

Instituto de Comunicación Social el Estado de Chiapas. (2015). Clínica de Trastornos del Espectro Autista del DIF Chiapas, referente en el país: Sistema Nacional DIF. Retrieved from http://chiapas.gob.mx/noticias/clinica-de-trastornos-del-espectro-autista-del-dif-chiapas-referente-en-el-pais-sistema-nacional-dif.

Laurent, E. (2011). El Sentimiento Delirante de la Vida. Buenos Aires: Colección Diva.

Laurent, E. (2013a). Entrevista Eric Laurent. In ¿Qúe es el autismo? Buenos Aires: Colección Diva.

Laurent, E. (2013b). La Batalla del Autismo. De la Clínica a la Política. Buenos Aires: Grama.

Lévi-Strauss, C. (1979). Introducción a la obra de Marcel Mauss en Antropología y Sociología (pp. 13-42). Madrid, Tecnos.

Magariños, J. (1996). Manual de Metodología Semiótica. Buenos Aires: Edicial.

Maleval, J. (2012). Escuchen a los autistas. Madrid, Grama.

Marcín, C. (2013). PREVALENCIA DEL AUTISMO EN MEXICO. México, D.F.

Montalva, N., Quintanilla, V., & Del Solar, P. (2012). Modelos de Intervención Terapéutica Educativa en Autismo: ABA y TEACCH. REVISTA CHILENA DE PSIQUIATRIA Y NEUROLOGIA DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA, 23(1), 1–78. Retrieved from http://www.sopnia.com/boletines/Revista SOPNIA 2012-1.pdf#page=50.

Organización Mundial de la Salud. (2013). Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/172324/1/B133_4-sp.pdf.

Rivera, P. (2003). Aprender a mirar: el discurso sobre el autismo (Tesis de Licenciatura Universidad Nacional de Colombia).

Rubistein, A., & Manzotti, M. (2000). Autismo y Psicosis Infantil: sus efectos en los padres de niños autistas. In Clínica del Autismo Infantil: El dispositivo Soporte (pp. 149–154). Buenos Aires: Grama.

Ruiz, I., & Xarrié, S. (2012). Otras Voces, Una Mirada Diferente Sobre el Autismo. Barcelona: Asociación TEAdir de padres, madres y familiares de personas con TEA - Trastorno del Espectro Autista.

Sacks, O. (2006). Un antropólogo en marte. Siete relatos Paradójico. Barcelona: Editorial Anagrama.

Sacks, O. (2009). El hombre que confundió a su mujer con un sombrero. Barcelona: Anagrama.

Serra, C. (2003). Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación. Revista de Educación, 165–176.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47(8), 921–929. http://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f.

Taylor, B. (2010). Prevalence and Incidence Rates of Autism in the UK: Time trend from 2004–2010 in Children aged 8 years. BMJ.

Tendlarz, S., & Alvarez, P. (2013). ¿Qué es el Autismo? Buenos Aires: Colección Diva.

Tendlarz, S., Larrahondo, M., & Fabiana, M. (2013). Particularidades Del Cuerpo En El Autismo. Buenos Aires: V Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicologia XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos aires. Retrieved from http://www.aacademica.org/000-054/829.pdf.

PROCESOS DE SINGULARIZACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO ESTUDIANTE: FUNCIÓN DEL RECONOCIMIENTO SUBJETIVO

Catherine Muñoz Urrutia[1]

Resumen

Desde la perspectiva histórico cultural sostenida por el Dr. Fernando González Rey el sujeto emerge en tanto genera sentidos subjetivos que posibilitan su acción en el mundo social. Se realizó el análisis de relatos de vida de 7 sujetos asperger. En cuatro de ellos –ya jóvenes– el lugar social se había construido desde los síntomas y su capacidad de construir sentidos personales traspasando las fronteras diagnósticas se fundó en ir contra el síntoma o re-significarlo con otros, al establecer relaciones de amistad. Se analiza aquí la función: del vínculo, de la amistad como relación de reconocimiento y del discurso del síntoma como discurso identitario.

En dos casos de niños –relatados por sus padres– el lugar de igual y diferente fue entregado en la escuela, distinguiéndose el reconocimiento institucional y el reconocimiento comunitario. El reconocimiento y la singularización promovieron la emergencia de un sujeto estudiante, sin necesidad de signar-se en los síntomas. Esto se analiza a partir de la propuesta de reconocimiento de Honneth y subjetividad de González Rey.

Palabras clave: sujeto estudiante – procesos de singularización – relaciones de reconocimiento – asperger

Introducción

La comprensión del ser humano se ha constituido entre el conocimiento de "lo objetivo" y "lo subjetivo" impactando en la noción de moral, ética, ciudadanía, derechos, y la comprensión de la educación. Comúnmente se piensa que lo objetivo es externo (la sociedad-la biología) y lo subjetivo está dentro (la mente).

Durkheim (2001) dio cuenta del modo en que el hecho social organizaba la personalidad. Concibió al ser humano con una base conductual biológica e impulsiva, que se humanizaba–moralizaba en sociedad por acción de la conciencia colectiva,

[1] Psicóloga, doctora en educación, Universidad Santo Tomás Sede Temuco. Grupo de estudio del sujeto y subjetividad en salud y educación: perspectiva histórico-cultural, Universidad de Brasilia. Tesis para obtener el grado de doctora.

superando su egoísmo. Inicia una tradición que ve una tensión entre "lo social" y «lo individual». El lazo socio-moral es fundamental y se pierde cuando se producen desajustes entre talentos y lugares ocupados, por debilitación de las reglas sociales, excluyendo.

Desde la psicología social en la primera mitad el siglo XX George Mead sostenía que la sociedad es una "organización más complicada que aquella de la que ha surgido la persona, y que las personas pueden ser los órganos" y la socialización es el "proceso social del que nacen las personas y dentro del cual tiene lugar la diferenciación, evolución y organización ulteriores" (Mead, 1999, p. 147)" a la vez creía que el individuo era el "reflejo individual del esquema sistemático general de la conducta social o de grupo" (Mead, 1999, p. 143). En su comprensión la subjetividad social está presente en la sociedad y es interiorizada por el individuo a través de los grupos en que desempeña roles. Considera que la conciencia es "más bien una disminución de la realidad del objeto que responde a los intereses activos del organismo" (Mead, 2000, p. 168), es decir, concibe la subjetividad como parte del proceso de adaptación. Toda construcción propia es producto de la interiorización del otro al desempeñar diversos roles. En esta mirada, el sujeto es pasivo.

Las comprensiones anteriores conciben al grupo en una función normativa y moralizante, que como develó Arendt (1974) adopta formas particulares en las sociedades sociedades-estado homogenizantes.

Una consecuencia de la acción de una conciencia colectiva homegenizante es la tendencia de las mayorías a la calificación negativa o etiquetado de las minorías, a las que juzgan de desviadas del estándar de las normas culturales y sociales (Becker, 2009). Los grupos sociales crean la desviación al aplicar sus reglas a personas particulares, sin calificar una cualidad de la acción del diferente (Cooper, 2005; de los Cobos, 1988). Ser etiquetado de transgresor y discapacitado es distinto, mientras el transgresor puede considerar que los jueces son desviados (Becker, 2009), el discapacitado ve su vida íntima policiada, diagnosticada y sancionada por mediadores institucionales (asistentes sociales, terapeutas, psicólogos, médicos) que asumen la función de agentes productores de exclusión (Ventutiello, 2010).

El habitus de la discapacidad son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, predispuestas como estructuras instaladas para estructurar al enfermo (E. Díaz, 2010; Ventutiello, 2010). En el discapacitado se construye socialmente el cuerpo como el que no permite hacer (Abberley, 2008). Reconocer la función productiva del sujeto discapacitado implica reconocer al cuerpo como generador de significados y creador de percepciones, para quebrar la dicotomía cuerpo-cultura y naturaleza-sociedad en la experiencia subjetiva (Corker, 2008).

Honneth (1997) logró mostrar que las alteridades no reconocidas son despojadas de sus derechos: malformación física, déficit intelectual, desvío del comportamiento o sexual, conducen a un despojamiento del reconocimiento social y familiar. El menosprecio en sus diferentes formas (desde la violencia física a la invisibilización como forma de desprecio) tiene consecuencias devastadoras en la confianza, autoapreciación, hasta en la coordinación autónoma del propio cuerpo: instala la vergüenza, constriñe la autonomía personal y genera la sensación de despojo del estatus de sujeto en igualdad moral para interactuar, en igual valía. Arroyave (2011) agrega que desploma la confianza en la sociedad.

En la actualidad sabemos que la subjetividad está dentro y fuera del sujeto (Castoriadis, Polack, & Castoriadis, 1992; Castoriadis, 1996, 2010; Foucault, 1975; González Rey, 1998, 2000, 2006b, 2011c). Sabemos también que a la base de toda organización subjetiva, el psiquismo –compartido con los animales– fue necesario para la configurarla. Sólo gracias a que el ser humano en cultura logró la transmisión de lo simbólico-emocional, lo subjetivo trascendió el cuerpo y se solidificó en la sociedad, transmitiéndose y transformándose transgeneracionalmente (González Rey, 2011a, 2011c).

Por ello, desarrollo en el estudio de la subjetividad se ha desarrollado de la mano del desarrollo de la conciencia ciudadana. Las preguntas actuales en lugar de situarse en el dentro o fuera, lo hacen en relación a una conciencia excluyente (Arendt, 1974) o plural (Honneth, 1997).

Una conciencia excluyente es homogenizante, única, totalitaria, dominante, opresora. En una sociedad y sujeto con estas características sólo puede existir un proyecto de desarrollo, unos beneficiados, unos que disfrutan de los derechos sociales e imponen la moral. Honneth (2006) relee a Althusser (1989) y da cuenta que en una ideología excluyente el reconocimiento ha sido empleado como mecanismo de control. Al imponerse como hábito o costumbre fortalece el orden social, pues otorga a los individuos una imagen positiva de sí, al mantener la tradición. El reconocimiento en esta función reproduce formas ritualizadas, tiene un centro irracional inconsciente para las personas y da forma a un sistema de persuasión anclado en la interacción (Acevedo, 2011; Goffman, 2006b; Honneth, 2006).

Una sociedad plural, se orienta al desarrollo de las diferencias y por lo tanto es diversa, múltiple, democrática, tolerante, reconocedora de lo distinto y exigida moralmente. En ella, el reconocimiento en diferencias distingue y da crédito, integra socialmente, genera un sistema de persuasión sobre signos de crédito (en lugar de descredito y/o exclusión), es una declaración valórica contemporánea y racional en lugar de tradicional y por ello diferencia nuevas singularidades. Esta forma relacional permitiría construir un nuevo valor biográfico a los sujetos, a partir de sus diferencias.

Sostener esta moral institucional y ética personal es exigirse moralmente para reconocer virtudes y valores efectivos en lugar de imaginados. Ello requiere: suspender el amor por sí mismo, restringir la acción personal, integrar los propósitos, deseos y necesidades del otro, restringir el egoísmo y limitar las relaciones intersubjetivas (predispuestas socialmente) (Honneth, 2006).

Honneth propone una ideología del reconocimiento (2006) que se configure desde el reconocimiento mutuo, organizado en la estructura social con una moralidad institucional y trato ético, fundado en una ética de la acción. Su función sería fortalecer a los sujetos en lugar de fortalecer el orden único y dominante. Esta propuesta requiere una institución exigida moralmente por valores que funcionen como aspiraciones: autonomía, justicia y libertad. Estos valores movilizarían la moralidad al ver y para ver las cosas positivas en el otro. A juicio de Honneth (1997) el reclamo por este reconocimiento ha movilizado las luchas de los ciudadanos en la modernidad.

En una sociedad que valora la diferenciación, la singularización puede ser un deseo o aspiración de social. González Rey genera una propuesta de sujeto y subjetividad desde el marco histórico cultural, coincidente con este modelo.

El sujeto de González Rey es activo y transformador pues se diferencia a la vez que la cultura se modifica. Siente, piensa y problematiza el curso de sus acciones, no se encuentra preso en su circunstancia. No está definido antes de la acción (González Rey, 2011c). El ser humano es único en tanto productor de sí y del mundo pues no está predeterminado por su circunstancias sociales, discursos, etc., es capaz de "ejercer influencia en", "ser críticos de", "contribuir a su cambio", etc.

Es mucho más que un sujeto de conocimiento. Puede ser concebido como un sistema cuya organización se confronta de forma permanente con los sentidos subjetivos (González Rey, 2006b, p. 22) por acción de su imaginación, fantasía e imaginario social.

Está implicado en diferentes niveles de lo social de manera simultánea, en un contexto complejo (Á. Díaz & González Rey, 2012), representando un momento de permanente integración entre la subjetividad individual y social (González Rey, 1998), lo que da forma a los procesos de singularización.

El sujeto activo singulariza al poner en sentido su existencia. Los sentidos subjetivos son la unidad de análisis de la subjetividad. Ellos integran lo emocional y lo simbólico en un espacio cultural, donde lo emocional evoca lo simbólico y viceversa (González Rey, 1999, 2006b).

Los sentidos subjetivos se articulan alrededor de definiciones culturales, sobre las que se desarrolla la existencia humana (González Rey, 2011c, p. 217), dando forma a un momento del comportamiento, no un determinante (González Rey, 2006b, p. 22).

También son unidades motivacionales, que están en la base de las emociones que alimentan toda práctica y proceso humano (González Rey, 2011c, p. 218).

En la producción de sentidos participa la integralidad de las funciones del ser humano –cognitivas, emocionales, imaginativas, etc.– y de lo social –grupo, institución, imaginario, historia, cultura, clase, etc.– (González Rey, 2006b, 2011a, 2011b, 2011c). El sujeto produce sentidos por el carácter tensional y contradictorio de la relación subjetividad social-subjetividad individual (González Rey, 2006b).

El sentido subjetivo se produce cuando el sujeto dota de sentido la experiencia, ejercitando su capacidad subjetivante de las dimensiones objetivas de lo social, expresadas en la historia por sus múltiples consecuencias, con sutilezas y desdoblamientos. Son una vía de lectura de la sociedad a través las consecuencias sobre las personas que la viven (González Rey, 2006b, 2007b, 2011c).

Metodología

Paradigma de investigación

El estudio fue realizado dentro del paradigma cualitativo (Rodríguez, Gil, & García, 1999) pues se esperaba acceder a los significados sobre la rutina y situaciones problemáticas vividas en la escuela, por parte de quienes vivieron procesos de participación en diferencia.

Se enmarcó en la epistemología cualitativa (González Rey, 1999, 2006a, 2007a, 2013) pues se produjo: (a) en campo para dar cuenta de los sentidos, significados e interpretaciones de los sujetos, (b) en relación dialógica para comprender los sentidos de las comunicaciones, (c) generando zonas de sentido, es decir, nuevas formas de lo real que profundizan el conocimiento, (d) en constante dialéctica entre lo real y teórico pues el aumento de la complejidad de uno, aumenta la complejidad del otro, (e) en sucesivos momentos teóricos y empíricos, que permitan encuentros donde la realidad se construya, transforme y modifique, (f) reconociendo que toda acción instrumental es social, por lo tanto durante el proceso de investigación los sujetos implicados hacen y maduran (g) desde un investigador - sujeto epistemológico, que construye un modelo teórico dando significación a la información.

Método de Investigación

Se empleó relato de vida pues se buscó conocer lo social a través de lo individual, sustentado en la experiencia del individuo. Se considera que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que, desde el presente, lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos. Importa rescatar los hechos iluminados por la selección del recuerdo y la lógica de conexión que se evidencia en el relato, tras el recorte dado por el investigador en base a su interés de conocimiento (Mallimaci & Béliveau, 2006).

Participantes

Participaron miembros de una organización asperger, que habían pensado su experiencia escolar y no formaban parte de la directiva de la organización, para facilitar la distinción de sentidos personales por sobre sentidos institucionales. Fueron 10 personas: 8 padres de niños asperger y 2 jóvenes asperger que terminaron secundaria. No se entrevistó a niños por razones éticas.

La técnica de muestreo fue informante clave: actuó como tal una miembro antigua de la agrupación que conocía a las personas que habían participado en ella.

Técnica e Instrumentos

La técnica empleada fue entrevista en profundidad como herramienta de recogida de información para el análisis de relatos de vida.

Análisis de la Información

La información recolectada se analizó a través de la estrategia de búsqueda de elementos vitales singulares (Desmarais, 2010; Jan Szczepanski, 1979; Valles, 2002). A ellos se les dio inicialmente lecturas flotantes, con el fin de familiarizarse con la intención del informante, se hizo una relectura con orientación teórica, se organizaron las unidades de análisis y los extractos de relato se organizaron en temas y categorías (Desmarais, 2010).

Se realizó un análisis comparativo de los relatos y se definieron extractos interpretados en paralelo (con centro en lo común), cruzados (la unidad se organizaba a partir de varios lugares sociales de relato) y unidades biográficas, donde se respetó la singularidad en la unidad del relato vital. Esto condujo a presentar las acciones casi con lujo de detalle como base para interpretar; se buscó encontrar los códigos socioculturales de esos hechos e interpretar en relación con la teoría (Mallimaci & Béliveau, 2006).

Rigor y Credibilidad

La hipótesis de credibilidad llevó a confirmar interpretaciones con miembros de la agrupación. Respondiendo a la hipótesis de dependencia, se buscó interpretar con contralores externos al campo. En la interpretación y respondiendo a la hipótesis de confirmabilidad se reconstruyó el marco considerando literatura pertinente para comprender el fenómeno emergente

Resultados y Discusión

En otro estudio se ha abordado la discriminación a los sujetos asperger mediante estigmatización (Muñoz, Borel, & Sepúlveda, 2014). La forma en que los jóvenes autistas entrevistados subjetivaron la rareza, fue elaborar los síntomas como características desarrolladas biográficamente.

De este modo la soledad autista (Kanner, 1943, 1951) fue puesta en sentido como gusto por estar solo, gusto por estudiar, gusto por trabajar, no querer pololear; los problemas en la comunicación (American Psychiatric Association, 2000, 2014) lo hizo como: cuesta en lenguaje, cuesta acercarse al sexo de interés, cuesta entender los códigos. El discurso psiquiátrico de empatía (Wing, 1988, 1998) y su efecto en el sujeto asperger se puso en sentido al decir que cuesta leer el rostro, cuesta entender los códigos; mientras la inflexibilidad del pensamiento (American Psychiatric Association, 2000; Woodbury-Smith, Klin, & Volkmar, 2005) fue puesta en sentido como tener intereses distintos, ser estructurado, ordenado y/o enfocado a hacer solo una cosa. Como síntesis señalaron que cuesta estar en otros contextos. Las características se hicieron parte de la identidad al biografiarlas, otorgando sentidos a la experiencia y permitieron el autonocimiento (no eran barreras al contacto, se superaban y/o evitaban).

Si bien al generar sentidos personales en función de los síntomas del discurso patológico, se puede patologizar la vida, este fenómeno da cuenta del proceso de estigmatización. Ésta puede ponerse en sentido al vincular la etiqueta que sitúa en un lugar de menor capacidad y valía personal, a la potencia modificadora del sujeto que produce sentidos en la tensión y contradicción entre la relación subjetividad social-subjetividad individual (González Rey, 2006b) expresada en sufrimiento subjetivo. El sujeto asperger integró lo emocional y lo simbólico (González Rey, 1999, 2006b) en el habitus de la escuela (Bourdieu & Passeron, 1996; E. Díaz, 2010; Ventutiello, 2010), alrededor de las definiciones culturales (González Rey, 2011c) de una patología que en el espacio escolar fue empleada para predecirlo y educarlo en ella. El sentido encontrado dio forma sólo a ese momento del comportamiento (González Rey, 2006b).

Los síntomas se integraron en una condición identitaria al establecer una barrera entre su puesta en sentido vital y lo que llamaron enfermedad. La enfermedad la sintieron ajena a sí mismos, un padecimiento que irrumpió en la vida por un tiempo.

Los momentos más sintomáticos del asperger los biografiaron como (a) desconectarse que fue no ver las cosas que no valen la pena, como que me iba, como que atravesaba con la mirada; (b) ser inhábil en lo social: cuando quise hacer amigos no pude, no me iba bien buscando polola, no me elegían y (c) aislarse dicho como quería estar solo, me gustaba leer, hacer tareas, trabajar y siempre estaba muy ocupado. Como se aprecia, el tiempo discursivo fue pasado, pues las incorporaron

biográficamente cuando las relaciones de amistad permitieron desarrollar capacidades. Interpretaron que ese era un estado y que las habilidades eran desarrollables.

Vieron como enfermedad la ansiedad, la depresión y el desregulación emocional. Ellos resultaron incontrolables e invasivos de la subjetividad individual, por lo tanto no se vincularon al desarrollo de habilidades y no hicieron parte de su condición de sujeto. Lo pusieron en sentido en el "estar enfermos".

Poner en sentido los discursos que forman parte de la subjetividad social permite producir nuevas configuraciones a personas, grupos y sociedades para enfrentar las situaciones objetivas con creatividad y capacidad de acción (Á. Díaz & González Rey, 2012; González Rey, 2006b, 2011a, 2011b, 2011c). Producir sentidos personales que pusieron los síntomas en la experiencia permitió organizar y poner en sentido otros elementos vitales (no tener polola, no estar en grupos, estar en la casa de los padres, etc.) pudiendo relacionarse consigo mismos y construir un relato biográfico que los proporcionara autoconciencia.

Usualmente a los sujetos asperger les cuesta biografiar, tienden a incluir contenido irrelevante o inapropiado objetivar y relatan fragmentos aislados (Caronna & Tager-Flusberg, 2007; Valdez, 2005). En estos sujetos, biografiar permitió la reflexividad y actuar sobre el síntoma en la vida, verse a sí mismo en proceso de desarrollo y cambiar. El sujeto no quedó preso de los síntomas y el sufrimiento subjetivo se asoció a las comorbilidades, no al asperger.

Ser asperger tomo dos configuraciones al relatar la vida: vivir el síntoma fuera de temporalidad (sin antes y después, invadiendo el cuerpo y la vida), fuera de reflexión y ajeno a la acción. En esta configuración era una verdad inmutable. Se le puso temporalidad porque se fue aceptado por los amigos y/o pololas. Se fue de otra forma: se habló, sintió y actuó con otro, dando cuenta de la unidad simbólico-emocional que dotó de sentido y permitió reflexionar sobre el síntoma. Los sujetos sintieron que desarrollaban habilidades. Eso se puede observar en los siguientes textos:

Sobre la escuela

"Ya silenciosamente había empezado con los primeros enrollamientos eh… me andaban molestando, o eran pesados conmigo…".

"…no lo pase bien, como no lo pasan bien todos los niños que son juzgados por cualquier cosa…".

Sobre la "enfermedad"

"Me diagnosticaron la condición a los 16 (…) porque estaba con depresión (…)".

"… años atrás no quería levantarme para ir al colegio y sufría por ir al colegio".

Sobre el trato amistoso:

"…empecé a tener amigos, aunque eran pocos (…) recién a los 19 años (…) en ese momento, ahí yo conocí a mi primera polola (…)"
"… hoy en día todo eso es distinto porque ahora soy feliz de venir al colegio."

Establecer relaciones de amistad permitió pasar de «enrollamientos» a hablar de sí y organizar eventos anteriores como pasado. Como se aprecia la temporalidad en el relato de vida se produce gracias al quiebre que implicó tener amigos.

Este hallazgo lleva a coincidir con los abordajes al desarrollo atípico desde la lógica de trayectorias de desarrollo, que avanza hacia el abordaje de la singularidad de los seres humanos (Bennett et al., 2013; Dereu, Roeyers, Raymaekers, & Warreyn, 2012; Hale & Tager-Flusberg, 2005; Pellicano, 2012; Szatmari et al., 2009; Zelazo, 2004). También lleva a afirmar que la participación social no es el efecto del desarrollo de habilidades cognitivo-emocionales (Balfe & Tantam, 2010; Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg, & Gillberg, 2008; Farley et al., 2009; Geier, Kern, & Geier, 2012), por una parte implica la subjetividad individual y por otro lado la subjetividad grupal y social.

En esta línea interpretativa, el sentido subjetivo permitió modificar y actuar sobre el estigma, modificándolo. Esta cuestión es relatada por Goffman (2006a) como una alternativa del estigmatizado en su intento de participar del mundo de los normales, sin embargo, desde la subjetividad personal implicó estar con otros y abrir un espacio posible a la cooperación y solidaridad. Esta apertura se aprecia la función que tuvo el reconocimiento en la construcción de sentidos personales y en la configuración subjetiva de los sujetos entrevistados.

Para Goffman (2006a) la individualidad se relaciona a la capacidad de construir una biografía consistente, sólo construible porque otros otorgan un lugar social en las interlocuciones. Aparece en el autor la importancia del reconocimiento para construir una narrativa personal. A la vez, "sujetos capaces de habla y acción sólo se constituirán como individuos aprendiendo a referirse a sí mismos como un ser bajo la perspectiva de otros, a quien le corresponden ciertas cualidades y capacidades" (Honneth, 1992, p. 80).

La identidad práctica se construye conforme el sujeto es capaz de cerciorarse del reconocimiento de sí mismo a través de un círculo creciente de interlocutores (Honneth, 1992). Esto sucedió en las relaciones de amistad y así se postula en la propuesta del reconocimiento íntimo.

Hubo una escuela que entregó la forma de reconocimiento que el autor llama reconocimiento institucional. Este reconocimiento tiene un carácter general, no permite particularizar ni singularizar, deja en la condición de igual frente al Estado (Honneth, 1992, 1997, 1998), por ello actúa en la esfera del derecho (Honneth, 1997). La ley entrega las condiciones institucionales para reclamar ser tratado como un igual

(inclusión social), no así las condiciones comunitarias para aceptar al otro y reconocerlo en cualidades y capacidades que expresan heterogeneidad.

Una madre muestra su acción en este nivel al señalar:

- Yo hice una reunión.
- Era presidenta de curso.
- Yo fui a la superintendencia, el colegio fue castigado, los obligaron a capacitarse.
- Estamos en una agrupación… [porque] tiene que haber gente preparada y capacitada para las necesidades especiales.
- [al cambiarla de escuela] Este colegio está trabajando con un equipo maravilloso (…)
- Me llegó a decir que no pensó nunca que iba a ser tan feliz de ir al colegio.

El último texto da cuenta de la función de la comunidad y de la institución que recibió a su hija para restituir derechos. Una cuestión central en las instituciones que reconocen en diferencias para Honneth (2006) es su alta exigencia ética, que implica la restricción del sí mismo y la exigencia de ampliar los límites subjetivos de quienes trabajan allí. La expresión de ello se apreció en que la niña presentó públicamente sobre su vivencia del asperger ante los compañeros, que reconocieron en ella una gran oradora. En ese estableciendo el centro de la identidad está en su capacidad, mientras se trabaja en la flexibilización del pensamiento y el desarrollo de habilidades sociales.

La comunidad y los padres fueron mucho más potentes en el reconocimiento de un niño de 5 años. El padre señaló:

- Empezamos a jugar a «hacer Transe»
- Él todos los días me decía: -papá que no sé qué pasó, perdona hoy día no sé qué hice
-papá no avance nada
- Los compañeros lo aceptaron bien
- Se dieron cuenta que le costaba un poquito y lo ayudaban
- Sus compañeros que estaban en primero, no podían aceptar que estaba en kínder y solidariamente todo el curso se trasladó al kínder a acompañarlo.

En esta historia, el padre conversó con el niño cada situación de reclamo de la profesora: las ausencias, las autoagresiones y su escaso avance en kínder. El niño describía aquello de lo que tenía conciencia y empezó a ponerse metas con el padre, lo que llamó tratos. Dos compañeros lo ayudaron a hacer las tareas, relación que la profesora separó pues era una escuela de excelencia en que cada uno debía tener las habilidades para entrar a primero básico. El niño no las desarrolló y repitió, sin embargo participó de la ceremonia de licenciatura. Al año siguiente los compañeros pensaron que en sus distracciones, no se dio cuenta que entraba a la sala equivocada y lo fueron

a buscar. Como no lo dejaron salir, ellos se fueron a la sala de kínder, con él. Reclamaron una semana que estuviera con ellos, pues se había licenciado.

El niño aprendió, para pasar al patio de los grandes y jugar en los recreos con sus amigos. No entendió la situación, tampoco se entendió distinto a sus compañeros. La maquinaria de la discriminación y estigmatización no se montó. Honneth señala que el reconocimiento de la comunidad es el que otorga dignidad y el lugar de igual en diferencias, pues en ella emerge la solidaridad, no en la institución Estado (1992, 1997, 1998), ni en la escuela como dispositivo educativo dependiente de la ley. Así se observó en este relato.

El relato de vida dado por los padres del niño mostró que la creación –manifestada espontáneamente en el grupo de niños– es producida por las diferencias existentes y reconocidas en el espacio social (Fraser & Honneth, 2006; Herzog, 2011; Honneth & Cortés, 2005; Honneth, 1996, 1997, 1998, 2005, 2006, 2007) por ellas el sujeto puede ser apreciado como sujeto, en lugar de objeto del otro.

Al ser incluido en el dialogo de escolarización, en los juegos y cumpleaños de compañeros, en la comunidad de padres, el niño pudo situarse como sujeto de relación (Á. Díaz & González Rey, 2012; González Rey, 2008, 2010, 2011b, 2011c) cuestión poco común en nuestra sociedad. En esta posición se puso metas, negoció con los padres, aprendió a jugar colectivamente, con reglas, etc.

Conclusiones

La singularización alcanzada en los sujetos entrevistados se relaciona a formas que van configurando las relaciones en lo social. Esto coincide con la propuesta de Reconocimiento de Honneth y de sujeto, subjetividad individual y subjetividad social de González Rey.

El primer espacio relacional que marcó los relatos fue la experiencia de amistad. Las relaciones íntimas implicaron un quiebre en el relato biográfico: aquellos síntomas invasivos se tornaron habilidades desarrollables. Se generaron sentidos subjetivos que permitieron entender los síntomas como características modificables si se desarrollaban algunas habilidades. El sujeto se puso en acción con otro. Se apreció la unidad afecto motivador e idea, que permitió acercarse a otros y proyectar nuevas experiencias. Experiencias que se realizaron. El otro, amigo, resulta fundamental para el reconocimiento afectivo.

El dispositivo escolar se observó preparado legalmente para otorgar reconocimiento institucional. La tarea en la que encontró una escuela y sus profesores fue restituir derechos vulnerados en una niña asperger, en una escuela que integraba bajo el orden escolar de alcanzar un desarrollo homogéneo que circulaba por un camino único de habilidades reconocibles.

Desde el relato de una madre se mostró que un equipo se autoexigió sostener una ética práctica del reconocimiento que implicó educar para el desarrollo, la habilitación y reducción sintomática en un espacio especializado, sin que invada la vida social, en la cual se ejerció las capacidades y habilidades que contribuían a la comunidad educativa, en este caso fue la oratoria. Desde ella se pudo construir una identidad valorada, siguiendo la ruta propia de esa niña asperger, lo que la niña verbaliza como "ser feliz en la escuela". Esta posibilidad institucional dio a la pequeña la posibilidad de construir sus sentidos. La singularización devino de este espacio relacional.

En último término, una escuela de excelencia no mostró esa capacidad, sin embargo los apoderados y niños del grupo actuaron como comunidad de reconocimiento y potenciaron el desarrollo de un niño que no se entendió con menos valor que los demás niños. Los padres vivieron las dificultades de que su hijo participara en esa escuela, pero el niño vivió el proceso de hacerse sujeto de su proceso de cambio e integración grupal. La comunidad solidaria tuvo la potencia de construir dignidad y valor personal, al ver en el otro características que le hacen parte de ella. El proceso de discriminación y estigmatización no se produjo, aun cuando hubo diagnóstico, atención profesional y reclamo desde la escuela.

Los relatos mostraron que todos los entrevistados fueron sujetos de acción e historiadores de sus vidas al poner en sentido subjetivo las experiencias. Esto sucedía en la relación con otros que reconocían la diferencia en tres esferas de lo social: la amistad (esfera íntima), la restitución de derechos por el estado y escuela (esfera institucional) y la comunidad solidaria.

La singularización en el espacio escolar se produjo de tres modos diferentes. En las escuelas donde la estigmatización se impuso, el espacio de singularización preferente se gestó fuera, en relaciones de amistad. En una escuela con un fuerte compromiso institucional con la vida en diferencia la organización de una ética práctica generó espacios formalizados de encuentro y validación. Otra escuela con una comunidad de padres solidaria, los niños y padres fueron quienes al dar valor al diferente, se relacionaron promoviendo la singularización de un niño sujeto-estudiante que modificó su sintomática para aprender tradicionalmente y jugar con sus amigos-pares.

A diferencia de las concepciones del siglo XX, que consideraban que el ser humano debía y era moralizado por la sociedad, actualmente apreciamos que el ser humano sujeto, con una ética práctica y de la acción, puede movilizar las relaciones para generar espacios de apertura y reconocimiento de la diferencia. La subjetividad social e individual se repliega y transforma continuamente, en una dialéctica que permite su transformación si se generan las condiciones sociales para que aparezca la

diferencia. A partir de los relatos de vida pareciera que no basta construir una institución que reconozca, sin sujetos singulares y relaciones humanas reconocedoras, la lógica totalitaria de un reconocimiento que impide la diferenciación no se modifica.

Referencias

Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. In L. Barton (Ed.), Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society" (1ª ed., pp. 34–50). Madrid: Ediciones Morata.

Acevedo, M. (2011). Notas sobre la noción de frame de Erving Goffman. Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 5(2), 187–198. Retrieved from http://www.intersticios.es/article/viewFile/8477/6243.

Althusser, L. (1989). Ideologia y aparatos ideologicos del Estado (Notas para una investigación). In La filosofía como arma de revolución (18ª ed., pp. 102–151). Mexico: Siglo XXI Editores.

American Psychiatric Association. (2000). Manual Diagnostico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR (1ª ed.). Bacelona: Masson.

American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5º) (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Arendt, H. (1974). Los Origenes del Totalitarismo (1ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones.

Balfe, M., & Tantam, D. (2010). A descriptive social and health profile of a community sample of adults and adolescents with Asperger syndrome. BMC Research Notes, 3, 300–306. http://doi.org/10.1186/1756-0500-3-300.

Bennett, T., Szatmari, P., Bryson, S., Duku, E., Vaccarella, L., & Tuff, L. (2013). Theory of mind, language and adaptive functioning in ASD: A neuroconstructivist perspective. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 22(1), 13–19.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (2ª ed.). Mexico D.F.: Distribuciones Fontamara.

Caronna, E., & Tager-Flusberg, H. (2007). Language Disorders: Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. Pediatric Clinics of North America, 54(3), 469–481. http://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.011.

Castoriadis, C. (1996). Seminario 1996: Psique e Historia. Revista Zona Erógena, Año8 Vol2(29), 1–15. Retrieved from https://hacerpensando.files.wordpress.com/2015/01/seminario-psique-e-historia-copia.pdf.

Castoriadis, C. (2010). La Institución Imaginaria de la Sociedad (1ª ed., Vol. I). Buenos Aires: Ensayo TusQuets Editores.

Castoriadis, C., Polack, J. C., & Castoriadis, S. (1992). Psique, Imaginación e Histórico-Social. Revista Zona Erógena, Año4 Vol4(12).

Cederlund, M., Hagberg, B., Billstedt, E., Gillberg, C., & Gillberg, C. (2008). Asperger syndrome and autism: A comparative longitudinal follow-up study more than 5 years after original diagnosis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(1), 72–85. http://doi.org/10.1007/s10803-007-0364-6.

Corker, M. (2008). Diferencias, fusiones y bases: ¿son éstos los límites de la representación teórica "precisa" de las experiencias de las personas con discapacidad? In L. Barton (Ed.), Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society" (1ª ed., pp. 124–141). Madrid: Ediciones Morata.

Dereu, M., Roeyers, H., Raymaekers, R., & Warreyn, P. (2012). Exploring individual trajectories of social communicative development in toddlers at risk for autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3), 1038–1052. http://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.12.003.

Desmarais, D. (2010). El enfoque Biográfico. Cuestiones Pedagógicas, 20, 27–54.

Díaz, Á., & González Rey, F. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en latinoamérica: Ideas a dos voces. Universitas Psychologica, 11(1), 325–338.

Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad Citizenship, Identity and Social Exclusion of Persons With Disability. Política Y Sociedad, 47(1), 115–135.

Durkheim, E. (2001). La División del trabajo Social (4ª edición). Madrid: Akal Editores.

Farley, M., McMahon, W., Fombonne, E., Jenson, W., Miller, J., Gardner, M., Coon, H. (2009). Twenty year outcome for individuals with autism and average or near average cognitive abilities. Autism Research, 2(2), 109–118. http://doi.org/10.1002/aur.69.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.

Fraser, N., & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate (1ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Geier, D., Kern, J., & Geier, M. (2012). A prospective Cross-sectional Cohort Assessment of Health, Physical, and Behavioral Problems in Autism Spectrum Disorders. Mædica: - a Journal of Clinical Medicin, 7(3), 193–200.

Goffman, E. (2006a). Estigma: La identidad deteriorada. La identidad deteriorada (1a Edición). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Goffman, E. (2006b). Frame analysis Introducción. In Frame analysis (p. 76).

González Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco historico - cultural. Psicologia Escolar E Educacional, 2(3), 229–246.

González Rey, F. (1999). Investigación Cualitativa en Psicología, rumbos y desafíos. (1ª ed.). Sao Paulo: Educ editora da PUC-SP.

González Rey, F. (2000). El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. In III Conference for Sociocultural Research (p. 21). Sao Paulo: Universidad de Campinas.

González Rey, F. (2006a). Investigación Cualitativa y Subjetividad (1ª ed.). Guatemala: ODHAG Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.

González Rey, F. (2006b). La subjetividad como definición ontológica del campo psi; repercusiones en la construcción de la psicología. Revista de Psicología UCA, 2(4), 5–30.

González Rey, F. (2007a). Investigación Cualitativa y Subjetividad, los procesos de construcción de la información (1ª ed.). Mexico: McGraw-Hill Interamericana.

González Rey, F. (2007b). Posmodernidad y subjetividad : distorciones y mitos. Revista Ciencias Humanas, (37), 7–26.

González Rey, F. (2008). Subjetividad social , sujeto y representaciones sociales Social. Revista Diversitas, Perspectivas En Psicología, 4(2), 225–243. Retrieved from http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201.

González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: Un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas Psychologica, 9(1), 241–253.

González Rey, F. (2011a). Lenguaje, sentido y subjetividad: Yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. Estudios de Psicologia, 32(3), 345–357. http://doi.org/10.1174/021093911797898538.

González Rey, F. (2011b). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. Rivista Di Psichiatria, 46(5-6), 310–314.

González Rey, F. (2011c). Sujeto y subjetividad en la psicología social, un enfoque histórico-cultural (1ª ed.). Buenos Aires: Noveduc.

González Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. LIMINALES. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad, 1(4), 13–36.

Hale, C., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social communication in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. Autism, 9(2), 157–178. http://doi.org/10.1177/1362361305051395.

Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. RIS Revista Internacional de Sociología, 69(3), 607–626. http://doi.org/10.3989/ris.2009.12.21

Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Isegoría, Revista de Filosofía, Moral Y Política, (5), 78–92.

Honneth, A. (1996). Concepciones de la sociedad civil. Archipiélago: Cuadernos de Crítica de La Cultura, (24), 47–55.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica (1ª ed.). Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.

Honneth, A. (1998). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. Logos: Anales Del Seminario de Metafísica, 32, 17–37.

Honneth, A. (2005). Axel Honneth : Fuentes sociales de la cosificación. In Verdinglichung (Suhrkamp, pp. 94–107). Fráncfort.

Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. Isegoría, Revista de Filosofía, Moral Y Política, 0(35), 129–150. http://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33.

Honneth, A. (2007). Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento (1ª ed.). Buenos Aires: Katz Editores. Retrieved from http://es.scribd.com/doc/94923015/Axel-Honneth-Reificacion-Un-Estudio-en-La-Teoria-Del-Reconocimiento.

Honneth, A., & Cortés, F. (2005). Reconocimiento y justicia Entrevista con Axel Honneth. Estudios Políticos, (27), 9–26.

Jan Szczepanski. (1979). El método biográfico. Papers Revista de Sociología, 10, 231–256.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217–250. http://doi.org/10.1105/tpc.11.5.949.

Kanner, L. (1951). The conception of wholes and parts in early infantile autism. The American Journal of Psychiatry, 108(1), 23–26.

Mallimaci, F., & Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. In I. Vasilachis (Ed.), Estrategias de Investigación Cualitativa (pp. 175– 212). Barcelona: Editorial Gedisa.

Mead, G. H. (1999). Espíritu, persona y sociedad; desde el punto de vista del conductismo social. Paidós Básica (Vol. 5). Barcelona: Paidos Iberica Ediciones.

Mead, G. H. (2000). La génesis del Self y el Control Social. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 55(91), 165–186.

Muñoz, C., Borel, M., & Sepúlveda, M. (2014). Inclusión Educativa de personas Asperger, una relación friccionada. LIMINALES. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad, I(6), 83–108.

Pellicano, E. (2012). The Development of Executive Function in Autism. Autism Research and Treatment, 2012, 1–8. http://doi.org/10.1155/2012/146132.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2ª ed.). Granada: Ediciones Aljibe.

Szatmari, P., Bryson, S., Duku, E., Vaccarella, L., Zwaigenbaum, L., Bennett, T., & Boyle, M. (2009). Similar developmental trajectories in autism and Asperger syndrome: From early childhood to adolescence. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 50(12), 1459–1467. http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02123.

Valdez, D. (2005). Evaluación de competencias mentalistas y comunicativas sutiles en adolescentes y adultos con síndrome de asperger. In E. García & R. Jorreto (Eds.), Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar (1ª ed., pp. 57–77). Sevilla: Coria Gráfica.

Valles, M. (2002). Cuadernos letodológicos Entrevistas cualitativas (1ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Ventutiello, M. P. (2010). El "Habitius Discapacidad" a la Luz de un Relato de Vida. Intersticios, 4(2), 175–185. Retrieved from http://www.intersticios.es.

Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. In Diagnosis and Assessment in Autism (pp. 91–110). New York: Plenum Press. http://doi.org/10.1007/978-1-4899-0792-9_7

Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos (1ª ed.). Barcelona: Paidos Iberica Ediciones.

Woodbury-Smith, M., Klin, A., & Volkmar, F. (2005). Asperger's syndrome: A comparison of clinical diagnoses and those made according to the ICD-10 and DSM-IV. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35(2), 235–240. http://doi.org/10.1007/s10803-004-2002-x

Zelazo, P. (2004). The development of conscious control in childhood. Trends in Cognitive Sciences, 8(1), 12–17. http://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.001.

TEJIENDO SUBJETIVIDADES EN EL AMBIENTE PEDAGÓGICO COMPLEJO AULA HÚMEDA

Geraldin Ibeth Dávila Oliveros[1]
Sara María Leaño Barón[2]
Paula Andrea Martínez Chacón[3]

Resumen

El Ambiente Pedagógico Complejo es un espacio acuático que brinda la posibilidad de transformar experiencias por medio de actividades pedagógicas estructuradas, en un escenario que ofrece multiplicidad de alternativas, formas de abordar y solucionar los problemas con rutas, tiempos y procesos variados de acuerdo a las características de cada persona, además de la construcción de diferentes lazos para la comunicación entre todos los que participan allí.

En este ambiente se entrelazan todos los saberes, intereses, gustos, experiencias, pensamientos y memoria histórica de quienes lo vivencian, creando redes para la construcción de subjetividades que dan paso a procesos identitarios, no solo de los participantes[4] si no de sus cuidadores[5] y docentes en formación.

En cada experiencia que se vivencia en Aula húmeda, se retroalimentan las redes ya construidas con los distintos saberes, identificando que las subjetividades no son estáticas, son cambiantes en cuanto se reflexionan, transforman y resignifican.

---

[11]Docente en formación, Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en educación especial, (noveno semestre) actualmente pertenece a la línea de investigación de Constitución de sujetos desarrollando el proyecto pedagógico investigativo en Aula Húmeda. lee_gdavila898@pedagogica.edu.co

[2]Docente en formación, Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en educación especial, (noveno semestre) actualmente pertenece a la línea de investigación de Gestión y ciudadanía hizo parte de Aula húmeda en la práctica pedagógica y la electiva. Lee_sleano051@pedagogica.edu.co

[3]Docente en formación, Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en educación especial, (noveno semestre) actualmente pertenece a la línea de investigación de Constitución de sujetos desarrollando el proyecto pedagógico investigativo en Aula Húmeda. lee_pmartinez356@pedagogica.edu.co

[4]Niños, Jóvenes Y adultos en situación de discapacidad que asisten al servicio.

[5] Cada usuario debe acudir con un acompañante quien en la mayoría de los casos es mamá, papá o hermano y se le domina cuidador.

Palabras clave: Ambiente pedagógico complejo Aula Húmeda, subjetividad, discapacidad, cuidadores, experiencias.

Introducción

Aula Húmeda es un proyecto de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial que se desarrolla desde el año 2006 en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá- Colombia), plantea la relación con el agua como la dinámica fundamental de la intervención pedagógica con personas en situación de discapacidad[6], teniendo en cuenta sus necesidades y la de sus cuidadores[7].

En el proceso formativo el equipo de trabajo está constituido por un docente, participante y cuidador, quienes enriquecen el espacio y son transformados a partir de las experiencias que se desarrollan en Aula Húmeda y aportan en la constitución de cada uno, de esa manera las subjetividades se construyen a medida que las vivencias toman sentido y se entrelazan.

Justificación y relevancia

La educación de las personas en situación de discapacidad está vista desde la formación para la normalización y rehabilitación, pero desde la mirada social se tiene en cuenta que lo importante no es que el otro "sea igual" sino que en la diferencia y la equidad se comprenda, se reconozca y se altere el significado de cada sujeto no solo en la educación sino en la sociedad, de esa manera entender que todos construyen diferentes realidades.

El educador especial se concibe como agente de cambio de carácter reflexivo, que minimiza las barreras y promueve la participación de las personas en situación de discapacidad con el entorno, reconociendo los distintos factores como un todo, sin dejar a un lado que está presente la discapacidad como una categoría, pero dando mayor importancia a las capacidades y fortalezas que se pueden desarrollar en el contexto.

Lo mencionado anteriormente se busca fortalecer en Aula Húmeda, favoreciendo la constitución de los sujetos, considerando que el acto educativo tiene un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, y es así, como Aula Húmeda se piensa y se proyecta experiencias que puedan enriquecer las habilidades comunicativas,

---

[6] Gran parte de los usuarios que asisten al programa, presentan discapacidades como parálisis cerebral, discapacidad intelectual, autismo, discapacidad visual, discapacidad auditiva, entre otras, que se encuentran en las diferentes etapas de la vida como son la infancia, adolescencia, y adultez.

[7] En la mayoría de los casos son sus padres, seguidos por hermanos o tíos; también se hallan casos de vecinos, conocidos, amigos, niñeras o trabajadores sociales, enfermeros, terapeutas y representantes.

sociales y cognitivas para la vida diaria, todas estas influyen en la construcción de las subjetividades, desde otra manera de expresión y de intervenciones pedagógicas dentro del agua.

Sustentación teórica

Ambiente pedagógico complejo

En un ambiente hay una serie de factores internos y externos que permite la construcción significativa de procesos culturales, partiendo de la participación y la interacción con el medio físico y las dinámicas como experiencias y vivencias desde una relación ecológica. Ahora bien, García (s. f.), en su ponencia ¿Qué es un ambiente de aprendizaje? define ambiente de aprendizaje como un "entorno dinámico, con determinadas condiciones físicas y temporales, que posibilitan y favorecen el aprendizaje o desarrollo de las dimensiones del ser humano dependiendo, de su edad"(p. 4), es pertinente señalar desde esa postura que un ambiente de aprendizaje incentiva los retos y las provocaciones, así como la posibilidad de la creación de relaciones y apoyo mutuo que enriquece no solo contenidos escolares, sino aprendizajes propios del ser humano como lo es el desarrollo social y personal.

Cabe entonces realizar la pregunta central de este apartado ¿A qué se hace referencia con ambiente pedagógico complejo? Según Delgado (2011), un ambiente pedagógico complejo "brinda al sujeto la posibilidad de transformar experiencias por medio de actividades pedagógicas estructuradas, en escenarios que ofrecen multiplicidad de alternativas, formas de abordar y resolver los problemas" (p.11), desde este ángulo, un ambiente pedagógico complejo promueve la interacción con el conocimiento, a través de la relación que el sujeto establece con el medio, el otro y los docentes, teniendo claro que se piensa en el sujeto antes que pensar en la actividad, y de ese modo se considera importante los procesos, capacidades, y condiciones que hacen parte del sujeto y que atraviesan su forma de ser y estar en el mundo.

En efecto, Aula Húmeda es un ambiente pedagógico complejo en cuanto plantea la relación con el agua como dinámica esencial de la acción pedagógica, transformando el aprendizaje convencional de las personas en situación de discapacidad, consolidando que no solo es importante los contenidos, sino el fortalecimiento, desarrollo y potenciación de las habilidades sociales y para la vida diaria, como las relaciones que se entrelazan entre las personas que se involucran en este espacio, la autonomía, autodeterminación e interdependencia.

Concepción del sujeto en situación de discapacidad

La discapacidad no está en el sujeto, sino en la interacción del sujeto con el ambiente, es decir, no es inherente a la persona, se relaciona con un contexto que pueda proveer

y facilitar o limitar y obstaculizar un entorno adecuado, de ese modo, todos podrían acceder y participar en equidad de condiciones o estar en una situación de discapacidad.

Aula húmeda es un espacio que aporta en los aprendizajes para el fortalecimiento de habilidades sociales y la constitución de la persona como un sujeto con capacidades, sentires y vivencias únicas que potencian en la construcción de las diferentes experiencias que se desarrollan dentro de este ambiente; Partiendo de lo anterior, la discapacidad no se considera un rasgo esencial e invariable en el sujeto, conviene afirmar que no se trata de negar sus características, pero si favorecer el desempeño de las personas en situación de discapacidad considerándolos como protagonistas del proceso, en donde las posibilidades en el entorno aumentan, construyendo destrezas y aprendizajes que se van desarrollando de manera integral.

Para Nussbaum, aunque no define discapacidad permite hacer una reflexión frente a ese término en relación a lo que aporta el concepto de capacidades, que tiene dos premisas particulares, la primera como potencialidades y condiciones externas que posibilitan su desarrollo, y la segunda que se refiere a la constitución de derechos. De lo anterior, se dice que la capacidad va de la mano con lo que el sujeto puede hacer o ser, y las condiciones tanto materiales como sociales del contexto que lo permitan, es decir que no solo están presentes las potencialidades y derechos como la salud o las emociones, sino que además el entorno debe propiciar el desarrollo de las mismas. Es ahí cuando se encuentra relación con el término de discapacidad, ya que permite comprenderla no solo como una carencia física, psicológica o cognitiva, sino que además tiene relación con las carencias sociales y físicas que el contexto pone, impidiendo el desarrollo de la persona con las garantías necesarias, justas y equitativas.

Subjetividades

Las subjetividades son las experiencias que marcan y dan sentido al sujeto, dando paso a los procesos identitarios; para la constitución de las subjetividades es importante reconocer que está atravesada por una carga histórica y social, que surgen en las distintas acciones, costumbres y tradiciones que se establecen en los diferentes contextos.

Lo anterior lleva a considerar que la subjetividad no es estática, por el contrario, siempre está en continuo cambio y estructuración, los cambios que se dan en el mundo externo repercuten en la construcción de la subjetividad, y así es, no constituye unas representaciones definidas y delimitadas de la experiencia, se transfigura en la producción simbólica y emocional que se transforman a través de esas experiencias vividas.

Es así como los procesos de transformación de las subjetividades están ligados con la comunicación, y no se puede hablar de subjetividades individuales ya que ellas

se construyen en la relación con el otro y la capacidad de generar nuevas prácticas que contribuyan en su constitución como sujeto emancipador de realidades.

En Aula húmeda la interacción con el ambiente y con los demás fortalece su propio libreto, donde no se limita a poner sus propias prácticas en escena, es de ese modo en que las subjetividades forman parte de cada persona, partiendo de la realidad y estableciendo relación con los otros, incorporando, abstrayendo y creando información de lo que lo rodea, siendo consciente de que los sujetos que participan y transforman sus subjetividades, son capaces de aportar en el contexto en el cual están inmersos, siendo una contribución recíproca entre las subjetividades sociales propias de cada sujeto, como el apropiamiento de Aula húmeda como espacio que potencializa el reconocimiento de sí mismo y del otro, a través de esas subjetividades.

Todos los sujetos construyen sus subjetividades desde las experiencias propias, pero no se puede negar que hay un otro que incide en ese proceso, en donde se afirma desde una mirada social, que el otro se convierte en un agente, aunque externo, es importante para el desarrollo global del sujeto.

Zemelman (1997), plantea que la realidad está conformada por las tradiciones, metas, pensamientos, visiones, experiencias, que llevan al análisis y reflexión de las vivencias cotidianas, desde esa mirada, se puede hablar de tres elementos que contribuyen en la construcción de las subjetividades:

La memoria colectiva desde el componente histórico-cultural, que delimita las experiencias que han sido significativas y se interiorizan con un valor inefable para quien lo vive; la potencia, permite tomar esas experiencias para luego interpretarlas, reflexionarlas y poder resignificarlas, desde su propia realidad; y por último el sentido de futuro que abre la posibilidad de crear nuevas realidades, partiendo de su contexto inmediato.

Cuidadores – nuevas formas de familia

El significado de familia como se ha conocido tradicionalmente, ha sido edificado en nuevas formas de ver los núcleos familiares, de manera que los miembros que lo componen pueden incluir padres, madres y cuidadores, personas con las cuales no siempre hay un vínculo de sangre, pero están presentes en las prácticas de cuidado, apoyo y lazos de confianza y estima, dando paso a nuevos significados de familia, y que aportan y afectan directamente en la constitución de los sujetos.

Aula Húmeda considera fundamental la participación de los cuidadores en las experiencias pedagógicas que se realizan, siendo la base en la mediación de la triada conformada por docente participante y cuidador, desde la memoria histórica y los saberes construidos empíricamente, convirtiéndose en soporte y facilitador de los procesos que se llevan a cabo, como afirma (Sarto, M 2001. p.1) “La familia deberá

ofrecer oportunidades suficientes para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social".

Innovación o propuesta transformadora de la experiencia

Al hablar de un ambiente acuático, se piensa en terapias o rehabilitación, pero imaginar un escenario pedagógico en el agua que desarrolle habilidades para la vida y la construcción de subjetividades a partir del juego, el contacto y la comunicación, resulta inimaginable e imposible.

A pesar de que muchas personas han asistido a una piscina, no examinan todos aquellos sentires que transgreden y salen a flote cuando esto sucede, lo que se considera privado como el cuerpo, es expuesto a personas que conoce y otras que no había visto antes.

Cuando se llega al *vestier*, que es el primer momento de Aula Húmeda mediado por el juego, la comunicación, la expresión y la literatura; hay muchas personas que no se conocen, que nunca se han visto; pero aun así todos se saludan, sin encasillarse en un "Hola" construido con fonemas y estructurado verbalmente; sino vivenciando saludos nuevos, alegres y emocionantes *"Deyanira abriendo su boca lo más que puede mientras sonríe, abre sus ojos y fija la mirada a quien le habla, y saluda: - hola, que alegría verte, - es lo que dice con su expresión, además de trasmitir la conmoción y exaltación al ver de nuevo a sus compañeros y docentes."*[8] (Diario de Campo); Skliar (2013) refiere que el comienzo del gesto educativo es la conversación entre desconocidos, permitiendo al lenguaje salir a flote para poder conocer a los otros, partiendo desde el dialogo hacia el reconocimiento del otro.

El siguiente momento es la asamblea, al encontrarse ahí se hace evidente que se es diferente, pero no se marca por la diferencia, es decir la diferencia es legítima en los sujetos pero no se resalta y encasilla a las personas por ellas; en ese momento se reconoce la diversidad como hecho natural que pasa oculto al estar todos sentados en las colchonetas sintiendo que el cuerpo está expuesto a las miradas de los otros. "*Los profes están en vestido de baño, al igual que nosotros, no nos sentimos excluidos, todos somos tomados en cuenta y nadie queda sin ser determinado, todos son visibles"* (Diario de Campo), esas palabras se retoman de un cuidador quien habla de su primera experiencia en asamblea y lo que sintió en ese instante, retomando a Skliar (2010) cuando habla que la presencia no es suficiente si no se le da una existencia, puesto que la presencia no es más que una posición material en un contexto; pero se le permite

[8] Deyanira Romero Guzmán, Parálisis cerebral espástica, 28 años, usuaria de Aula húmeda hace ocho años.

existir a un sujeto cuando los maestros con los proyectos educativos lo reconocen y empiezan a pensar y proponer actividades con él, para ser y participar en el mundo dejando de estar ausente.

Llega el momento de prepararse para entrar al agua, anticipándose con una serie de actividades en las cuales se deja a un lado imaginarios frente a la discapacidad y se observa el uno al otro en reciprocidad; las canciones, bailes, mímicas, el lenguaje no verbal como gestos y movimientos, además de experiencias como *"saber que Sebastián se caracteriza por su sonrisa, Jonathan por sus gritos, Laura preguntando ¿Dónde está Pimaruy?, Oscar por sus comentarios, Holman por su insistencia de querer estar en el agua, cada una de las personas que allí asisten con una manera distinta de ver y sentir el mundo"* (Diario de campo), hacen parte de las relaciones que rompen y desestructuran los bloques de la etiqueta, del "no hace" "qué tiene" "¿será que puede?" por puentes que den paso al conocimiento desde las relaciones que se construyen en el ambiente.

Aula Húmeda brinda la oportunidad de que "cualquiera enseñe a cualquiera reconocer al otro como cualquiera es ver a todos iguales" (Skliar 2010), eliminando las jerarquías de escuela tradicional entre maestros y alumnos, derrumbando la visión de llenar de contenidos a los sujetos, pensando en la existencia, reconocimiento y participación de todos tomándolos como iguales.

Skliar (2014) afirma que "enseñar es ofrecer signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo, entendiendo al signo como todo y cualquier cosa: una lectura, un silencio, una caricia, un juego, todo aquello que tenga un fin para la vida", en Aula Húmeda la palabra enseñar tiene muchos sinónimos como donar, ofrecer, mostrar, indicar, motivar, transformar un signo para la vida, el cual no tendrá una evaluación ni un aprendizaje memorístico; se busca que el juego sea un signo para educar, que deje huellas en los sujetos permitiendo vivir experiencias que transformen su existencia y "cualquiericen" su existir, empoderándose como un cuerpo viviente, sintiente, pensante e igual a los demás.

El encuentro de todos despojados de lo privado y de miedos, es un acto de enseñanza colectiva, que son tejidas como base por la experiencia vivida y las relaciones con el otro, viviendo el acogimiento como un acto pedagógico que se forma entrelazando las vivencias de todos, creando resignificaciones de experiencias para nuevas construcciones de subjetividades que llevan a pensar hacia un futuro.

En definitiva Aula húmeda, reconoce las diferentes dinámicas que hacen parte de la cotidianidad de los participantes en situación de discapacidad y los cuidadores, ratificando en la importancia del trabajo en equipo y promoviendo la construcción de redes de apoyo entre cuidadores, niños, niñas, jóvenes, adultos participantes y docentes

en formación, que a partir de sus conocimientos, creencias y vivencias únicas, permiten crear nuevos saberes complementándose unos a otros.

Las experiencias grupales, las apropiaciones del contexto y la realidad representada por cada una de las personas que intervienen en el espacio, posibilitan nuevos modos de ver y estar en el mundo, potenciando el reconocimiento propio y del otro, en la medida que el sujeto, retomando las ideas de Zemelman y León (1997) no controla ni establece una situación, es decir que son esas experiencias las que movilizan las subjetividades, de manera que los pensamientos, la voluntad, los sentimientos, en sí la constitución de cada sujeto es transformada desde su pasado, y las experiencias que se vivencian en Aula Húmeda dan paso a pensar en un futuro, incidiendo en la construcción de subjetividades.

De esa manera, Aula Húmeda permite tejer las subjetividades, a través de las experiencias que van movilizando sus realidades, Zemelman afirma que "son diversas formas de aprehender el mundo, de construirlo y de entenderlo, de luchar en la vida diaria, en los escenarios políticos, sociales, económicos y culturales", en ese sentido, el espacio reconoce la propia historia, posibilita encuentros de experiencias, que son resignificadas a través de vivencias que visibilizan las capacidades, habilidades y acciones que inciden en lo que es y será cada sujeto.

Tener la posibilidad de conocer cómo cada participante se empodera de lo que es, y aprovecha el entorno para desempeñarse y vivir experiencias únicas, contribuye al fortalecimiento de lo que se considera importante, las habilidades, capacidades y sentires, aportando a la imagen de sí mismo que se está formando o que ya se tiene; pero todo ello se logra en conjunto.

Para la realización de las experiencias en aula húmeda se tienen en cuenta los elementos de la subjetividad retomados de la propuesta de Zemelman, los cuales son *la memoria colectiva*, que es la base del tejido de las subjetividades porque es la historia que atraviesa cada sujeto inherente a sí mismo, está presente cuando los cuidadores hacen un encuentro para contarse todo lo que conlleva y han vivido desde su interseccionalidad y además es tenida en cuenta para la planeación de las experiencias a realizar en el espacio.

La potencia, se evidencia con mayor relevancia en el momento de juego mediante la participación y la internalización de cada experiencia que puede ser transformada desde los sentires de los sujetos, estos se reacomodan, se entrelazan para que toda aquella vivencia que ha tenido impacto en la vida, logre ser reflexionada, interpretada y resignificada como un cambio o conocimiento real para los tejidos de la subjetividad.

Y finalmente, *sentido de futuro* como puente para promover la interdependencia y la autonomía, hacia dónde va el sujeto, sus sueños, metas y

proyecciones, las habilidades para la vida que se piensan en aula húmeda se visibilizan en los sujetos y cuidadores, en el transcurso de la vida.

Resultados y discusión

Esas emociones y situaciones, expresadas en las líneas anteriores, tan solo son una parte de todo lo que se vivencia en el Ambiente pedagógico complejo de Aula Húmeda, en donde las experiencias se aprovechan al máximo, conociendo, respetando y fortaleciendo habilidades, aceptándose a sí mismo y a los demás; en otras palabras, impulsa a romper estructuras cuadriculadas, dejando de lado complejos, derribando barreras sobre el propio cuerpo, su condición y concepción cimentadas bajo la perspectiva de la deficiencia.

Es en ese actuar pedagógico, la exploración del agua y el trabajo en equipo, lo que permite que se generen lazos, vínculos afectivos sólidos desde consideraciones sensibles y acciones que permiten configurarse como sujetos sociales, y ante todo únicos, en una sociedad que busca homogenizar y olvidar que cada persona tiene una forma de ser y estar en el mundo.

Conclusiones

En las experiencias que se desarrollan en aula húmeda se observa que no solo los sujetos con discapacidad son los protagonistas, los cuidadores también llevan a cuestas unas vivencias y sentires que enriquecen el ambiente pedagógico complejo y permiten tejer las subjetividades propias.

Existe una relación recíproca entre el ambiente pedagógico complejo Aula Húmeda y las personas que participan en él, de manera que no es el espacio el único que posibilita o genera el conocimiento, sino que los aportes de los participantes intervienen en la construcción de las experiencias pedagógicas.

Las subjetividades no son estáticas, son cambiantes a medida que se tejan con otras experiencias en el trabajo con el otro, esto abre diferentes caminos a la construcción de nuevas realidades que permiten la constitución del sujeto y también el sentido pedagógico al espacio.

Referencias

Delgado (2011). Aula Húmeda: ambiente pedagógico complejo para el desarrollo integral de personas en situación de discapacidad. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

García, L. (s.f.). ¿Qué es un ambiente de aprendizaje? Recuperado el día 20 de mayo de 2016. http://www.javeriana.edu.co/Facultades/educacio/06/fac-nueva/documentos-lic-infantil/coloquio-ponencias/LUPEGARCIA.pdf.p.4. Carvajal, Montealegre y otros.

Guzmán, N. (2009). El enfoque de las capacidades de Nussbaum y el concepto de discapacidad. Revista de Estudiantes de Filosofía de la Universidad del Valle.

Sarto, M. (2001) Familia y Discapacidad, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Skliar, C. (2010) Archivo de la transmisión del conversatorio “Estar Juntos” de Carlos Skliar, recuperado el día 25 de Mayo del 2016 https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI.

Skliar, C. (2013) Archivo de la transmisión del sexto encuentro del ciclo de conferencias sobre discapacidad, con la exposición del Dr. Carlos Skliar, Investigador independiente del CONICET y docente investigador de FLACSO, sobre "Escuela, pedagogía y diferencias", recuperado el día 25 de Mayo del 2016 https://www.youtube.com/watch?v=t1GEYEDyLA0.

Skliar, C. (2014) “Educar es estar juntos, acerca de lo común en la educación” El Doctorado Interinstitucional en Educación en el marco del Seminario Miradas Contemporáneas en Educación recuperado el día 20 de Mayo del 2016 https://www.youtube.com/watch?v=J5OgXpasGOY

Zemelman (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9. México D.F.

REPRESENTACIÓN Y VALORACIÓN DEL DISCURSO DE MADRES DE PERSONAS CON ESPECTRO AUTISTA: IDENTIDADES Y RESISTENCIA

Gerardo Godoy Echiburú

Resumen

Cuando una madre recibe el diagnóstico de su hijo con espectro autista, este se realiza desde un contexto clínico, en donde la madre se apropia de los discursos médicos para re-significar las conductas de su hijo y su propia relación con él. Esta apropiación influye en el sentido que se otorga al rol materno y a la relación que se produce con el hijo.

Esta ponencia indaga en el discurso de las madres con el fin de visualizar los discursos clínicos-normalizadores implícitos y explícitos respecto a la significación de sus hijos/as y cómo afectan estos discursos en la propia representación del rol materno (Sousa, 2015).

El marco teórico se adscribe a los estudios críticos del discurso Fairclough (2004) y utiliza como herramienta teórica la Lingüística Sistémico Funcional. En este estudio se abordará la representación y el posicionamiento intersubjetivo del lenguaje (Halliday & Matthiessen, 2014). La representación a partir del sistema de ideación permitirá indagar en el flujo de la experiencia en la cláusula y el texto a través de las actividades instanciadas, y el posicionamiento intersubjetivo, a través del sistema de valoración, que permitirá abordar la subjetividad del discurso materno (Martin & White, 2005).

El corpus corresponde a dos entrevistas en el contexto del desarrollo de una "historia de vida" (Vasilachis, 2012) a dos madres de niños con espectro autista recientemente diagnosticados.

Como resultados, se pueden mencionar que las madres relacionan su identidad vinculada con su relación con el hijo, y teniendo al hijo como un actor que le pasan cosas, más que un actor agentivo, representando así el autismo como una condición pasiva. En tanto a la valoración, las madres realizan principalmente juicios de normalidad- anormalidad para configurar el significado del autismo en una dinámica de carácter clínico, es decir, un cuerpo que se produce abyecto, fuera de la norma.

Palabras claves: Estudios Críticos del Discurso, espectro autista, feminismo, maternidad.

Introducción

Históricamente el concepto de mujer como categoría política se ha asociado a diversas prácticas y funciones sociales que van configurando una identidad propia de aquello que es llamado "mujer" (Beauvoir, 2005; Butler, 2007; Preciado, 2002). Estas identidades son producciones sociales, y como tales poseen roles específicos en los espacios donde se despliegan. Un vínculo identitario que es caracterizado socialmente como propio de la mujer es el concepto de "madre" (Baditer, 1981). Esta categoría conceptual se ha configurado como un elemento propio de la identidad de lo "femenino" a través de diversos dispositivos culturales, y se ha desplegado en las instituciones de la familia, de la escuela, de la medicina y de lo judicial. Foucault (2009) describe estas instituciones como dispositivos disciplinarios, que cumplen funciones concretas al ejercer un poder en una sociedad determinada, a través de diversas estrategias: *ritos* y *tecnologías de poder*. Los ritos pueden estar constituidos por la sentencia en un juicio, o diagnóstico en contexto clínico. Las tecnologías pueden consistir en aparatos de castigo (aparatos de tortura o aparatos carcelarios); "prótesis" de corrección (tales como las terapias, en general); y "arquitecturas" (por ejemplo, la arquitectura de un psiquiátrico o una escuela).

Este conjunto de dispositivos funcionan como estrategias para mantener un estatus de exclusión en ciertos grupos de personas que deben ser "disciplinados". En este sentido, instituciones tales como la judicial y la clínica, pueden ser conceptualizadas como "verificadores de verdad", en tanto producen "verdades" y apropiaciones de subjetividades, en relación a determinados sujetos, a sus cuerpos y a sus roles. El ámbito clínico produce verdades respecto al cuerpo: el cuerpo anatómico es descrito clínicamente como el cuerpo sano/cuerpo enfermo; y cuerpo femenino/cuerpo masculino, donde por ejemplo, la verdad de "lo femenino" se concibe como nociones "empíricas" susceptibles de ser observadas por el clínico.

Teniendo en cuenta el concepto de mujer como categoría política en un contexto de sociedad disciplinaria, que posee características de identidad específicas, naturalizadas y provenientes de discursos hegemónicos (jurídicos y clínicos), resulta relevante indagar en estas producciones de subjetividad (i.e. ideologías), que son eminentemente discursivas (Foucault, 2012; Fairclough, 2013). Estas ideologías constituyen la arquitectura que produce las nociones subjetivizadas, utilizadas por las mujeres al identificarse con la noción de "madre", o dicho de otro modo, al adscribir a una identidad determinada.

Podemos pensar en una ideología de la sociedad contemporánea (disciplinaria) que asume la existencia de una madre prototípica: una madre normal, ideal, femenina (Butler, 2007) o "madresposa" (Lagarde, 2005), que conforma identidades "permitidas", verificadas y producidas por las instituciones disciplinarias. Todo aquello

que no pertenezca a este canon disciplinario, pasa a ser una categoría anormal, periférica o abyecta. De este modo, aquellas mujeres que se escapan del criterio normalizado de la representación de lo "materno", pasan a ser sancionadas a través de diversas técnicas (Foucault, 2009), entre las cuales se encuentran la marginación física o topológica, la marginación social, o ambas manifestadas conjuntamente. De este modo, una madre que cumple condena, posee un cuerpo aislado, marginal, y se le sanciona por su crimen, como también por su "falencia" como madre. Asimismo, la madre de un niño con alguna discapacidad -en el caso de este trabajo, un niño con espectro autista- es sancionada por ser productora de un cuerpo enfermo-anormal.

El objetivo de esta presentación es: Analizar la representación y valoración identitaria del "rol materno" en el discurso de dos madres de niños con espectro autista.

Metodología

Esta investigación se posiciona metodológicamente dentro de un enfoque cualitativo, ya que como plantea Flick (1998), se destacan cuatro rasgos fundamentales. En primer lugar, esta investigación valora la adecuación de los métodos investigativos para producir descubrimientos más que verificar teorías. En segundo lugar, se toma en cuenta la subjetividad y diversidad de los puntos de vista de sus participantes, principalmente a través de entrevistas. En tercer lugar, se transparenta la reflexividad de la investigación, es decir, se valora la relación entre el investigador y lo investigado, expresándolo de forma explícita en la producción de conocimiento, pudiendo volver en reiteradas ocasiones al análisis de los corpus para re-interpretarlos. En cuarto lugar, en este tipo de investigación cualitativa encontraremos una variedad de enfoques que caracterizan la discusión y las prácticas investigativas, las cuales se presentarán a continuación.

Dentro del enfoque cualitativo podemos tomar diferentes opciones metodológicas; algunas de las opciones tomadas en esta investigación corresponden al abordaje del corpus como un estudio de caso. El estudio de caso se entiende como una perspectiva en donde el abordaje de lo particular da prioridad al caso único y la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1995).

Otra opción metodológica se relaciona con la técnica de recolección de corpus, la cual corresponde a una indagación biográfica –específicamente la técnica llamada "historia de vida"-. La historia de vida implica una recolección de corpus a través de entrevistas abiertas, las cuales permitirán elicitar discursos a través de narraciones de procesos y eventos particulares en las vidas de las entrevistadas.

Las entrevistas fueron realizadas a dos madres de personas con espectro autista, una de estas madres con su hijo recientemente diagnósticado, y la otra con varios años

de diagnóstico de su hijo. Se realizan dos entrevistas a cada madre y posteriormente estas entrevistas son transcritas y analizadas a través de las herramientas teórico metodológicas de los Estudios Críticos del Discurso y de la Lingüística Sistémico Funcional.

Los Estudios Críticos del Discurso (ECD) estudian la comprensión en el discurso de los conceptos de poder e ideología, mediante la apropiación de la interpretación, la explicación de las estrategias discursivas, los factores contextuales y la adopción de un espacio y postura política desde donde se investiga (Pardo, 2007).

Existen diversas orientaciones críticas del discurso, una de ellas es la de Fairclough (2013) la cual utilizaremos en este trabajo, debido a su vínculo con la noción foucaultiana de "orden del discurso" y el uso crítico que hace de la Lingüística Sistémico Funcional.

La Lingüística Sistémico Funcional constituye un cuerpo teórico y práctico que integra dos aspectos fundamentales del fenómeno lingüístico (Halliday & Matthiessen, 2014). En primer lugar, entiende el significado como elección, en segundo lugar, adhiere a una perspectiva funcional del lenguaje, lo cual implica concebirlo como un medio para un fin, una *semiótica social* que permite a los sujetos intercambiar significados socialmente construidos (Halliday, 1994)

En el análisis aquí propuesto, la investigación se centra en un nivel discursivo, y se analizará el corpus con dos sistemas de análisis concretos: el *ideativo* (Martin & Rose, 2007) (que permite indagar en la representación del lenguaje) y el valorativo (Martin & White, 2005), que permite indagar en los posicionamientos intersubjetivos en el uso del lenguaje.

Resultados y discusión

En términos de la representación del rol materno, las madres producen un campo de significado en torno al autismo, en donde incluye a su hijo a partir de las experiencias concretas que ha tenido con él, describiendo estas características como "carencias" tales como "le falta", "no me mira", "le cuesta". En tanto su idealización del autismo se expresa a través de generalizaciones, las personas con autismo "son súper especiales" "vinieron a cambiar el mundo para mejor".

Estas nociones que la madre levanta respecto al autismo, se vinculan directamente con cómo ella organiza su propio rol o identidad materna, la cual se presenta en torno al cómo "enfrenta" y como "percibe" el autismo en su hijo, y las consecuencias que tiene esto en ella, lo que se aprecia en la categoría de "agotamiento", junto a los deseos que plantea a partir de la categoría "sentimiento potencial".

La madre construye el flujo de experiencia respecto a si misma y a su hijo desde la negatividad. Sabemos lo que el niño es por lo que no hace, sabemos lo que la madre

desea, por las potencialidades que plantea, es decir, por lo que no tiene. Dentro de esta categoría podemos apreciar un contraste entre los enunciados que produce respecto a la relación familiar, donde plantea que para ella "no es tema" el autismo y las dificultades que esta condición puede arrastrar en términos sociales para la madre y para el hijo, o que trata de forma "normal" a su hijo, sin embargo, este trato es agotador y produce deseos afectivos proyectados hacia el futuro, o hacia la fantasía respecto a lo que su hijo debería hacer y no hace.

Este escondite de la experiencia agotadora, que finalmente plantea de forma transparente, y la insistencia en producir categorías que intentan normalizar las características del hijo y los propios sentimientos de la madre, se vinculan con una noción identitaria de la madre, que Sousa (2015) describe como la "madre héroe de guerra", la cual se sacrifica y lucha para buscar beneficios y apoyo para el hijo. Esta madre "héroe de guerra" es funcional al modelo médico-clínico-normalizador, ya que las estrategias de acción, son justamente –en el caso de las madres entrevistadas- la búsqueda de procesos terapéuticos clínicos.

En términos valorativos, las madres utilizan modalizaciones que actúan como fuerza; por ejemplo: "bastante normal", "hartas cosas", "hablando más". Estas elecciones léxicas operan para dar fuerza a un concepto particular, el de "normalidad".

Ej.1

…a lo que él tiene del autismo, tiene como características lógicamente per… no… yo lo veo un niño bastante ***normal****,*

En el ej.1 se aprecia cómo la madre da Fuerza por intensidad de una cualidad, la cual intensifica el Epíteto "normal". En este ejemplo el Epíteto "normal" funciona en el sistema de actitud como un juicio positivo de normalidad inscrito. Este juicio de normalidad implica una estima social, un valor que se le da a ciertas nociones que la madre considera "normales" y que están naturalizadas en la normalidad de un niño, esto se aprecia en el siguiente ejemplo.

Ej.2

…y ahora últimamente lo noto que ha ***desarrollado*** *hartas* ***cosas*** *que… que antes no las tenía como está* ***hablando*** *mas…* ***juega*** *más…* ***mira*** *más… entonces cada vez como que lo veo más.* ***Como un niño****….*

En este ejemplo, la madre enumera una serie de características que son esperables para un niño de cuatro años, características que a su vez configuran la noción de un niño "normal" [uno que no tiene autismo]. En primer lugar tenemos una serie de instanciaciones de juicio de Capacidad inscritos. El primero se instancia como un grupo verbal "desarrollado hartas cosas", y los siguientes se instancian como procesos verbal

"hablando", comportamental "juega" y mental "mira". Cada uno de estos procesos que activan el juicio de Capacidad, a su vez aumenta en Fuerza de intensificación por Reiteración como es en el caso de la instanciación "mas". Sumado a esto, se aprecia en el discurso de la madre un juicio de Normalidad evocado "Como un niño…". Al utilizar la frase "Como un niño…" la madre de forma evocada atribuye una "normalidad"‟ a su hijo, ya que posee las características previamente mencionadas, propias de un niño "normal".

Podemos ver a partir de este análisis, cómo la madre realiza elecciones léxicas que son propias de las categorías diagnósticas del espectro autista referentes a las habilidades comunicativas y la interacción social, lo que permite atribuir, que aquello que intenta normalizar, es al hijo autista, o más bien, la categoría clínico-médica del autismo el cual es impuesto a su hijo.

La relación que la madre produce discursivamente con su hijo se relaciona directamente con su propio rol materno. La madre se posiciona como una madre sacrificada, un "héroe" que lucha por el bienestar de su hijo, utilizando el sufrimiento como un valor positivo en su identidad materna –o incluso femenina-. A partir del análisis del corpus, se puede aventurar que la madre posee un vínculo identitario directo con el hijo, y que configurar un significado de hijo como "anormal" es un fracaso, al cual se debe mitigar a través de estrategias socio-discursivas, como por ejemplo, resaltar la carencia o discapacidad de otros frente al hijo propio.

Conclusiones

En el caso de la madre de un niño con espectro autista, este rol materno ideal se configura principalmente como el trato que una madre de un niño con discapacidad debe dar a su hijo: la situación ideal es que proporcione a su hijo un trato normal, indiferenciado, que le permita al mismo integrarse en el ámbito social normalizado. Su éxito en el cumplimiento de este rol se manifiesta en las características en torno a las que presenta su hijo: Diego es "más normal", "más integrado" que otros niños. Esta taxonomía de Diego como un niño "menos autista", si se quiere, valida la postura de la madre como madre exitosa en tanto madre normal. En el caso de la madre en situación de cárcel, el rol materno se configura principalmente como una ética que consiste en el respeto y la no agresión física a los hijos.

El contraste se establece en torno a otro participante, "*mi suegra"*, que no cumple con esta ética, y por tanto se aleja del ideal de madre construido en su discurso. En este sentido, podemos considerar que la situación "abyecta" en que ambas madres se encuentran, no constituye un impedimento para su adscripción a un ideal materno, sino que esta situación se integra en la construcción de este rol, e incluso permite reforzarlo: ser madre de un niño autista implica más sacrificio –una madre héroe-, pero también

más recompensas; ser madre en situación de cárcel no merma sus capacidades maternas, sino que enfatiza aquellas conductas y valores que una madre debe poseer, y que ella posee. En tanto estas madres no se plantean a sí mismas como madres "abyectas" o "periféricas", es decir, configuran en su discurso un rol materno ideal al que ellas adscriben, podemos sin embargo encontrar intentos constantes de normalización, tanto de sus conductas y valores maternos como las de sus hijos, por ejemplo, la insistencia en la madre de niño con autismo, en ocultar su dificultad frente a la crianza de su hijo y las constantes modalizaciones de las dificultades comunicativas que presenta, las cuales ella interpreta como una "carencia". Podemos interpretar estas normalizaciones como un alejamiento o segregación de lo prototípicamente materno: algo se intenta normalizar precisamente porque no es normal, porque es abyecto y requiere corrección.

Quizás (y aquí aventuramos) lo típicamente materno sea en estos casos, más que aspectos concretos normales, una tendencia hacia lo normal; una tendencia hacia la mantención de la normalidad aún en circunstancias que interfieren con su obtención. Es necesario tener en cuenta, que ambas madres expresan una subjetivación o ideologización respecto a los roles ideales de lo materno, los cuales son necesarios de indagar e interpretar para a través de proyecciones futuras generar contra-discursos contra-disciplinarios, y que las madres produzcan sus propios significados respecto al rol.

Referencias

Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.

Butler, J. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós

Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (2012). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets

Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*.. New York: Routledge.

Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiotica social la interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. (Fourth edition). New York: Routledge

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* Mexico.D.F. : Universidad Nacional Autónoma de México, 1997. (2005)

Martin, J.R. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London, New York: Continuum.

Pardo, A. (2007). *Como hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Santiago: Frasis.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Londres: Sage.

Sousa, A. (2015).”Crying Doesn‟t Work”: Emotion and Parental Involvement of Working Class Mother Raising Children with Developmental Disabilities. *Disability Studies Quarterly, 35* (1)
Vasilachis, I. (2012). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa

TEATRALIDAD DEL CUERPO

Jorge Aldo Rocha Cañas[1]

El trabajo aquí expuesto es el resultado del empeño en intentar dilucidar la relación habida entre la cultura oyente y la Sorda a través de la LSM y el teatro. Resultado de mi experiencia al haber combinado mi formación como interprete de artes escénicas y usuario de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Usuarios de LSM colaboramos de manera activa en un taller para fusionar elementos prácticos relacionados con *calidades de movimiento e intensión* -como los planteados por Eugenio Barba- a través de la LSM. Los ejercicios y consignas escénicas que se plantearon durante el proceso generaron diferentes espectros que tendrían su equivalente en la voz y el lenguaje oral. Teorías como las que plantean teóricos como Jean Luc (2003), Adolfo Vásquez Rocca (2008), José Ramón Alcantara Mejía (2002), Oliver Sacks (2003), Gilles Deleuze (1987) e incluso Jorge Dubatti (2005) coinciden en la practica con la posibilidad de ampliar lo concreto del *lenguaje* con lo subjetivo que pudiera llegar a ser lo interpretativo. Otra gran exponente de nuestra premisa cultural es Evelyn Elizabeth Ann Glennie, quien explica que a través de la percepción puede alcanzarse dependiendo de la intensión a diferentes niveles de escucha, que tuvimos a bien confirmar en el taller.

De manera definitiva el presente escrito es de cierto modo una bitácora y al mismo tiempo la confirmación de lo efectuado primeramente a través de las diversas experimentaciones corporales y lingüísticas que propician la cultura de la inclusión. La precisión de lo aquí expuesto al momento de su realización fue lo que fijó en más de un resultado de creación artística colectiva.

Palabras clave: Teatro, Lengua de Señas Mexicana, Cuerpo, Voz, Inclusión, Cultura, Sordo.

Desarrollo

El siguiente trabajo plasma el resultado al que llegué gracias a los participantes del taller de Lengua de Señas Mexicana impartido en la Universidad Autónoma de Querétaro por parte de la Dirección de Difusión Cultural y la Secretaría de Extensión

[1] C. Jorge Aldo Rocha Cañas. Estudiante de la licenciatura en Artes Escénicas con Línea Terminal en Actuación.

Universitaria. También profundizo en detalles de cómo durante el proceso fue adquiriendo diferentes enfoques. La manera en que fue articulado el programa con el que impartí dicho curso está influenciado por *el marco de referencia europeo de las lenguas*, ejercicios de improvisación de *Keith Johnstone* y en mayor medida por mi experiencia personal con la comunidad de Sordos con los que aprendí como un usuario de su lengua con un trato de reciprocidad y amistad.

En Querétaro existen 7,178 personas con *discapacidad auditiva*, según el Censo de Población y Vivienda 2010. Dentro de dicha estadística faltaría aclarar en qué condiciones es que vivía ese 4% de la población. De éste primer total habría que aclarar que no todos tienen acceso a la Lengua de Señas Mexicana, así como acceso a la educación.

Según a la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural,* en el apartado de *DIVERSIDAD CULTURAL Y DERECHOS HUMANOS, Artículo 5,* dicta en su apartado *Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural* […]Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura[…]. A manera retroalimentación, por el medio académico, la siguiente evidencia aspira a ser considerada como base para *generar comunidad* en una realidad: en nuestro panorama universitario, vinculando el arte como una expresión de la cultura Sorda actual en México, del teatro funcionando como detonador social para la inclusión.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con el *Artículo 6* de la misma declaración– *Hacia una diversidad cultural accesible a todos* que expone "[…] La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el plurilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico -comprendida su presentación en forma electrónica- y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural […]" el esfuerzo por reconocer como funciona actualmente la comunicación entre la comunidad de personas sordas y oyentes desempeña dentro de la equidad un papel fundamental.

La manera en que dicho curso fue diseñado en principio apuntaba a servir como una herramienta que propicie una cultura de bilingüismo, contemplando que los participantes incidan desde sus campos de trabajo.

Que toda la vida es sueño y los sueños, sueños son…
Pedro Calderón de la Barca

Desde Noviembre de 2012, coincidí con un grupo de amigos, sordos y oyentes, nos reuníamos todos los viernes y realizábamos diferentes actividades. De dichas reuniones fue que en Febrero de 2013 y hasta Julio del mismo año coordinamos en colaboración la adaptación de la obra"El Holandés", para su presentación ese mismo mes en en la Expo incluyenT, organizada por la Secretaría del Trabajo. Dicha experiencia me sirvió para reconocer el panorama social en el que se recibía dicha propuesta. Ciertamente no éramos expertos ninguno de los participantes, pero detonó de manera contundente a que siguiéramos trabajando en el taller.

Así fue como se engarzaron en una sinergia de intereses pululando a través de la cultura, del teatro en concreto. En ese mismo año tomé mi primer curso intensivo de interpretación simultánea: español - LSM, LSM español con Luis Gerardo Granados, intérprete que reside en la Ciudad de México y se ha especializado en la enseñanza a niños sordos.

"El cuerpo ya no es el obstáculo que separa al pensamiento de sí mismo"
Gilles Deleuze

La precisión con que se efectúan las acciones genera una diferencia inmediata en los movimientos. Escuchar insinúa la necesidad de transitar en calidad de presente durante un periodo sobre aquello que se pretende asimilar. En el caso concreto del *comportamiento y gesto* del cuerpo[2] cabe mencionar que se torna necesario ahondar en la parte deliberada -si es de un interés autentico escuchar en toda la extensión de la palabra - entendiendo que "no tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo", *mismo* que es capaz de relacionarse e interactuar con su entorno e incluso otros cuerpos, en efecto debemos replantear el término del "sí mismo". Dicho en otras palabras, mientras tengamos errado el significado del cuerpo, nos será casi imposible -de una manera práctica- hacer valer el significante. Acudir a la lengua madre de una comunidad que prescinde del que nos han implantado como imprescindible *aparato fonador,* reconstituye el concepto de voz desde la hermenéutica. Plantea una consigna al origen

[2] Las pulsiones del cuerpo, sus vibraciones, su anatomía como destino y su morfo-fisiología - según las condiciones de posibilidad de los gestos, los que nos imprimen y dotan no sólo de una posición ética, sino también –y fundamentalmente– estética en la constitución de nuestra subjetividad. El vigor, la elegancia, el heroísmo o el júbilo no sólo responden a un talante ético, sino que originariamente son imágenes estéticas que proveen los cuerpos. El cuerpo así pensado se afirma como comportamiento y gesto, como *ethos* y *pathos.*
Corpus; La Filosofía del cuerpo de Jean-Luc Nancy. Las metáforas del cuerpo en la filosofía de jean-luc nancy: nueva carne, cuerpo sin órganos y escatología de la enfermedad, Adolfo Vásquez Rocca

de su función en una sociedad moderna que necesita incurrir en la pragmática para revelar la función del cuerpo.

Haciendo un esfuerzo póstumo por yuxtaponer el cuerpo como unidad, la realidad del cuerpo en occidente responde a una idiosincracia inclinada por lo discontinuo, el cuerpo emula un conglomerado de experiencias visuales que resultan de una cultura enajenada por lo inmediato. El cuerpo per se cuenta con algo más que momentos límite de dolor, placer, sexualidad, fatigas, heridas o traumas, el asumirlo es un acto de consciencia profundo. Por consiguiente, una posibilidad que se ha generado como verídica para enfrentar dicha dicotomía tan marcada es ejercer la cultura.

El cuerpo desde otro margen es también aquel valor trascendental que tiene como signo dentro de la cultura a través del arte. Permitiéndolo como una extensión de esta última, en disciplinas como el teatro, utilizándolo contra lo fútil, efímero y abrupto que se nos presenta actualmente en México y gran parte de América Latina como una realidad. Éste planteamiento contempla los aspectos marcados por el *sentido común* que más bien atañe a un desconocimiento en dichos lugares, donde la presencia del cuerpo es un requisito básico e intransferible con un alcance concreto y palpable.

Tomando de referencia al teatro como "esa premisa que apunta a la formación del ser humano para que sea verdaderamente una parte de la comunidad, es decir, que adquiera un deseo por la justicia, la compasión, la reconciliación a pesar de sus determinantes biológicas para contribuir a mantener vivo ese sentido de comunidad cada vez menos presente en aquello que es verdaderamente artificial: la sociedad", comparto a través de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) dicho sentir, logrando combinar a través de la cultura y el teatro que refiere José Ramón Alcántara Mejía, comunidad con aquellos cuerpos dispuestos a permitir que suceda.

La convicción que el movimiento escénico[3] es un lenguaje susceptible de ser estructurado como si fuera una gramática. La convicción de que la LSM te permite desarrollar una voz corporal por medio de la interpretación del mensaje utilizando el cuerpo para articular la estructura de la Lengua fueron las directrices fundamentales al momento de engarzar conceptos y diversificarlos.

Es presumible que la condición en que el cuerpo está establecido, corresponda a un contexto social, sí. Pero como resultado de una posibilidad y escucha, se puede transformar como un ente inherente y deliberado a lo que dictamine su *propiocepción*. Que en el quehacer escénico, acontecido a un nivel interpretativo se puede transpolar en función de la postura en que se aprecie o realice. La naturaleza del cuerpo, en su inmanencia, como una manera de ejercer su veracidad ante los cánones, las

[3] Análisis comparativo de la gramática corporal del mimo de etienne decroux y el análisis del movimiento de Rudolf Laban, Iraitz Lizarraga Gomez

instituciones o incluso las *heterotopías* concéntricas que radican en la verosimilitud con que sean percibidas, estriban en una auténtica reafirmación de la voz como estructura integra y proporcional a las condiciones personales específicas.

Enfocado a captar elementos esenciales tanto teóricos como prácticos de la Lengua de Señas Mexicana; desarrollarlos y poder disponer de los mismos para una comunicación efectiva. Basado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, dio la pauta para poder profundizar durante la práctica en la inclusión esencialmente. Dar claridad al contexto de la cultura que existe en la comunidad Sorda, derrumbar los esquemas que funcionan meramente como contemplativos o a manera de soluciones intermitentes que no trascienden más allá del taller en sí.

Cuestiones que favorecen aspectos enfocados a la academia. En específico, delimitar mediante ejercicios puntuales de coordinación e improvisación puntos clave para que el cuerpo asimile la Lengua de Señas como un cuerpo integro: atención, la memoria corporal, modificación del pensamiento en *procesos cognitivos* y finalmente un nuevo lenguaje que es puesto al alcance de los participantes a través de dinámicas grupales, ejercicios propuestos por *Keith Johnstone* relacionados con la espontaneidad y trabajos adecuados a la encodificación propia de la LSM. A continuación comparto el programa:

Presentación

El siguiente programa fue desarrollado con el objetivo de abordar la Lengua de Señas Mexicana y la cultura Sorda. Permite la asimilación de conceptos de la misma forma que lo harían el Español, Francés, Inglés o alguna otro idioma ya que se perfiló con el mismo sistema de aprendizaje con el que diferentes idiomas son aprendidos de manera eficaz.

Antecedentes

La inclusión de las personas tanto de la comunidad Sorda (como conjunto) y el Sordo (como individuo) -ambos términos con mayúsculas- es el fin primero de este programa. Un esfuerzo por cimentar en tres etapas, a través de la inmersión, el orden que arroja el conocimiento mismo del programa. Tomando en cuenta lo inherente que se vuelve ante la capacidad de cada alumnx en su proceso: el desempeño se torna en pieza clave para la transformación del conocimiento recibido por la naturaleza propia de la Lengua de Señas. Dicho de otra manera, el interés que disponga cada alumnx le permitirá no sólo concluir este programa, también tendrá una oportunidad en su desarrollo para optimizar los conocimientos aquí presentados por el tipo de asociaciones que demanda el aprendizaje de la LSM. En segundo plano ha permitido a quienes concluyen dicho programa una formación integra en aspectos humanos y de eficiencia.

Objetivo General
Practicar, reforzar y direccionar los conocimientos de la Lengua de Señas a través del desarrollo de elementos de expresión no verbal, lengua de señas, códigos de interpretación básicos, español e improvisación.

Objetivos específicos
Comprender el origen e importancia de la LSM en si para lograr la inclusión.

Etapa 1
Unidad 1: Reconocimiento
Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se signa despacio y con claridad.
Situaciones: Saludar, presentaciones personales, descripciones personales mínimas.
Temas: Introducción a la Lengua de Señas; alfabeto dactilológico; análisis fonológico, precisión en las señas; oraciones de presentación.

Unidad 2: Entorno
Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal. Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Situaciones: Descripción familiar, personal, laboral y espacial. Situaciones cotidianas.
Temas: Orientación y localización, movimiento, dirección, género, números.

Unidad 3: Relato
Me dirijo a los demás de una manera simple, y puedo relatar mis actividades cotidianas usando los campos semánticos mínimos. Puedo ubicar de manera simple una situación temporal y físicamente. No puedo conectar ideas complejas.
Situaciones: Visita al restaurante, supermercado, salón de clases, reuniones sociales.
Temas: Tipos de señas, configuraciones manuales, gesticulación precisa, señas bimanuales.

Unidad 4: Información
Puedo preguntar mis dudas concretas y simples respecto a lo que el otro signa, pudiendo mantener el hilo de la conversación e interactuando con los demás en una forma completa.
Situaciones: Descripción de procesos, experiencias, capacitación laboral.
Temas: Señas compuestas, adjetivos, interrogantes, plural, negaciones.

Etapa 2

Unidad 5: Historia

Describo situaciones reales dando un énfasis emocional y descriptivo que permita una comprensión del vidente ante la falta de vocabulario. Adquiero vocabulario por mi cuenta.

Situaciones: Anécdotas, deseos, aspiraciones.

Temas: Manejo del tiempo, deletreo, conjunciones, pronombres, preposiciones.

Unidad 6: Exposición

Muestro temas de mi dominio en LSM, y puedo dar ejemplos y resolver dudas para la comprensión del tema que desarrollo. Parafraseo situaciones que simplifiquen la comprensión de mi tema.

Situaciones: Exposición en clase, favoritos.

Temas: Rasgos no manuales, sufijos y prefijos, conjugación de verbos, verbos.

Unidad 7: Intención

Planteo situaciones mostrando mi opinión al respecto, convenciendo al otro de mi postura. Solicito, insisto y muestro las ventajas de mis posturas y opiniones respecto a un tema.

Situaciones: Compra/venta, relaciones interpersonales.

Temas: Clasificadores, tipos de oraciones, firma personal, español signado.

Unidad 8: Fluidez

Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.

Situaciones: Conversaciones en de actualidad, señas de uso coloquial.

Temas: Regionalismos, modismos, eufemismos, folklore en LSM.

Etapa 3

Unidad 9: Anecdótica

Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.

Situaciones: Ponencias, vídeos informativos en Lengua de Señas, debates.

Temas: Gramática, desarrollo de ideas, comprensión de la sintaxis, ambivalencias.

Unidad 10: Narrativa
Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.
Situaciones: Tópicos de inclusión, objetividad en el discurso, acepciones, Lenguajes Endémicos.
Temas: ¿Qué es la interpretación?, la LSM como herramienta para las personas oyentes, pausas y sus significados, inclusión, proyectos de inclusión.

Parte de la retroalimentación, se evidenció a manera de memorias en pro de lo transmitido en el taller y fortalecer los puntos débiles para sus futuras replicas, de dichos testimonios retomo uno que en particular que sirvió para dar un nuevo enfoque más formal. De dichas palabras, comparto una parte a continuación:

> *[…] Yo tenía información acerca del interés de la UAQ en cuanto a difundir la LSM por medio de mis alumnos de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Español (LLM- E) de la FLL, que habían tomado el año anterior un curso de LSM impartido en esa facultad. De dicha experiencia académica resultó una interesante propuesta en mi Seminario I, "Prácticas Sociales del Lenguaje", la cual llegó a ser aceptada para exponerse en el XIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. La estudiante autora de dicha propuesta me había convencido de la importancia de la inclusión dentro de la UAQ de estudiantes sordos que en Querétaro están egresando del bachillerato estatal pero no encuentran amplia oferta para estudios posteriores en la universidad. Asimismo, estudiantes de una generación "menor", que también habían tomado el mencionado curso de LSM en la FLL, vincularon su conocimiento sobre ese lenguaje y el desarrollo de dicha lengua en la comunidad sorda con los contenidos que veíamos en la clase de Adquisición de L1, materia también del programa de la LLM- E.*
>
> *Ante todas esas provocaciones, yo tenía mucho interés e inquietud por conocer más acerca de la LSM; sobre todo, desde un punto de vista más práctico, ya que mi información sobre el sistema lingüístico de dicha lengua venía de escuchar y leer sobre él en estudios lingüísticos realizados por investigadores que se han dedicado a analizar la constitución de la LSM; tal es el caso de Boris Fridmann, Luis Delamary, o Miroslava Cruz Aldrete.*
>
> *Esta fue la forma en que llegué a inscribirme al curso de LSM. Y fue una excelente decisión. Debo confesar que el primer día de clases, el sábado 24 de octubre, quedé desconcertada, pues la clase no era una clase de lengua tradicional, en la que se comienza con señalamientos puntuales y organizados linealmente en cuanto a elementos lingüísticos básicos de la lengua. No, no era así. Era más bien un proceso de inmersión en el que se comenzó por necesidades universalmente esenciales para una comunicación con un entorno social distinto, como lo puede ser una comunidad de sordos. Así que durante la semana siguiente a esa primera sesión, me concentré en cambiar*

mi "chip" de típica estudiante de cursos de lengua para despertar la experiencia que hace casi treinta años viví cuando me trasladé a radicar a países de habla alemana (Alemania y Austria), con un mínimo conocimiento de esta lengua, y en un contexto de inmersión donde todos me hablaban solamente en alemán y yo tenía que extraer de ese input la información necesaria para adquirirla.

Con esa actitud, a partir del siguiente sábado, las cuatro horas del curso de LSM se convirtieron en un espacio único y especial, fuera de la realidad, en el que me dejé envolver por la entusiasta dinámica del profesor Rocha y me puse atenta a todas las nuevas señas, las formas de signar, las claves del comportamiento socio- cultural de la comunidad sorda, etc., y dejé que mi cerebro echara "mano" de sus estrategias de adquisición natural, y no de un aprendizaje artificial. Recurrí a mi capacidad metalingüística, análisis- síntesis constante, y a ejercitar mi capacidad memorística. También logré desinhibirme y con ello participar activamente en las actividades, representaciones, juegos que el profesor proponía y que, afortunadamente, el resto del grupo aceptaba y se dejaba, igual que yo, guiar por esa forma lúdica de acercamiento a la LSM.

Otra importante experiencia que quiero señalar es el hecho de que la inclusión, motor de la preocupación por dar estos cursos de LSM, el profesor Rocha la asume y la lleva a su propio grupo. Así, yo que le doblo la edad a la mayoría de los estudiantes en el curso y que al menos les llevo 20 años a las participantes mayores, en ningún momento me sentí excluida o atendida de manera diferente. Agradezco infinitamente esta inclusión, pues no sólo me sirvió para aprender LSM, sino para revivir situaciones psico- pedagógicas y afectivas importantísima para mi propia renovación como persona.

Por todo lo aquí expuesto, espero anhelantemente que se pueda continuar este proyecto y que se logre la secuencia necesaria de cursos para que los participantes del primer nivel podamos avanzar en el manejo de la LSM. Cada uno de los alumnos tiene intereses distintos en la adquisición de la LSM –lo cual también enriqueció al grupo- ; y cada uno tiene metas específicas para el uso de su conocimiento. En mi caso, se centran en la imperiosa necesidad de volver a la UAQ en universidad inclusiva: una inclusión que no se quede solamente en el discurso y en unos ajustes materiales a las áreas de traslado entre facultades. Me preocupa que los chicos con situaciones distintas a las "típicas" pueden entrar a la universidad y convertirse en los profesionales que ellos quieran, no en los que el sistema educativo decide que deben ser (los limitados espacios universitarios que ahora se tienen).

Espero, entonces, que la UAQ asuma su compromiso y continúe apoyando las iniciativas de jóvenes entusiastas como Jorge Aldo Rocha, y nos permita a quienes nos contagiamos de su interés el seguir tomando cursos. Cursos que deben ser cuidados y apoyados responsablemente por la

> *institución. (Luisa Josefina Alarcón Neve. Docente/investigadora universitaria con 28 años de antigüedad en la UAQ).*

La disposición, corresponde directamente a la facilidad con que se asume el funcionamiento del cuerpo para fines comunicativos, sin depender del sentido que predomina. En éste caso en específico pudo distribuir sus experiencias para permitirse escuchar lo que su cuerpo tenía que decir ad lítteram. La relación es menos esotérica de lo que parece y más bien equidistante en función a memoria corporal. Dicho de otra manera, como el ejemplo anterior clarifica, las necesidades básicas e inmediatas contienen una empatía nata, humana y que es de fácil acceso. Hacer énfasis en las situaciones, transmite directamente la voz, si entendemos dentro de éste concepto las cuestiones de calidades.

Tuve la fortuna de encontrarme con participantes interesados en aprender a cerca de la cultura de la comunidad Sorda, como en su momento me sucedió. Si bien es cierto que puede ser demasiado innovador o pretencioso plantear que el tratamiento del curso de LSM Enseñas funciona para ayudar a encontrar la voz desde un método *único,* lo que refuerza mi motivación y entusiasmo para seguir buscando resultados contundentes. Un hecho que no dejo de considerar es que no sólo *hablada* sino también *signada,* la voz está expuesta a factores que determinan su posibilidad de funcionar de una manera correcta. Retomando la idea de que el cuerpo cuenta con voz, podemos deducir que en la Lengua de Señas, existen factores a considerar para signar correctamente: ya sea la colocación, distancia, posición, distancia, movimiento, rotación, dirección, oposiciones, calidad, reiteraciones, por nombras las relevantes. De estas ideas, tuve la oportunidad de escuchar de viva voz de los actores del Odín Teatret, como una a una tienen su equivalencia en conceptos como “Kraft”, “Sats”, “Presencia”, por nombrar los principales. Coinciden en la relevancia del cuerpo para la interpretación de información.

La idea de que el cuerpo tiene voz, se sustenta por inferencia en diferentes experiencias y teorías. Ahondando en el ámbito de la teoría de la voz, más de una técnica emite recomendaciones puntuales para la correcta emisión de la voz que coinciden con las consideraciones que debes tomar en cuenta como intérprete de Lengua de Señas. En el caso del Método Linklater, que está más que consolidado para la formación de la voz, pone en perspectiva las cuestiones por las que la voz se ve mermada o atrofiada en su naturaleza. Queriendo conciliar los aspectos que surgen en el plano cotidiano encontré un texto que lo explica claramente: […]La voz habitual no responde con la espontaneidad ideal porque la voz natural depende de acciones reflejas y muchos de nosotros hemos perdido la habilidad y quizás hasta el deseo de responder por reflejo a nuestros impulsos […].

Sobre el mismo texto, se hace énfasis en una postura lógica y bien desarrollada:

> […] Casi todas las acciones reflejas de la voz son interrumpidas por impulsos secundarios, salvo en aquellos momentos extremos en que perdemos el control, ya sea por dolor, pánico o éxtasis. Por lo general estos impulsos secundarios nos protegen; en el mejor de los casos, nos dan tiempo para pensar y reaccionar acorde a la situación. Pero si hemos desarrollado los impulsos secundarios a tal punto que impidan el impacto de un impulso primario, es decir de un reflejo, hemos establecido un hábito. Los hábitos son necesarios para nuestro funcionamiento. Algunos los elegimos voluntariamente nosotros mismos, por ejemplo, qué ruta tomar al trabajo por las mañanas, una ducha por la mañana, o un baño por las noches. Sin embargo, la mayoría de hábitos mentales y emocionales se establecen involuntariamente en reacción a otras personas […].

Surgen varias dudas en torno a éste planteamiento. Pero una que sin duda ayuda a clarificar un poco la cuestión ¿Cómo funciona la voz? En voz de la formalidad, el proceso de emisión de la voz se desarrolla de la siguiente manera:

1) Una serie de estímulos se generan en la corteza motriz del cerebro y se envían a las estructuras del habla a través del sistema nervioso
2) Estos impulsos sincronizados llegan al mismo tiempo a diferentes partes del cuerpo, facilitando una serie de acciones coordinadas
3) Primero, el tracto vocal superior (desde los labios y la nariz hasta los pulmones) se abre. Los músculos de la inspiración se contraen disminuyendo la presión en el tórax y el aire entra sin mayor interrupción a los pulmones
4) Cuando ha entrado el aire suficiente para la expresión deseada, el mecanismo respiratorio se invierte. La elasticidad de los tejidos pulmonares y las contracciones de los músculos abdominales y torácicos generan suficiente energía para empujar el aire hacia el tracto vocal superior, expulsándolo por la nariz y los labios
5) Al mismo tiempo, las cuerdas vocales se juntan obstruyendo el flujo del aire hacia arriba y hacia afuera del cuerpo
6) Las cuerdas vocales son membranas muy flexibles situadas en la laringe que oscilan de forma sincronizada cuando el aire pasa entre ellas. Estas oscilaciones interrumpen el flujo del aire soltando pequeños soplos hacia el tracto vocal superior
7) Los soplos de aire activan el espacio en las cavidades resonantes de la faringe, la boca y la nariz, generando sonido

8) La forma, volumen y apertura de las cavidades resonantes determinan la textura del sonido, mientras que el tono fundamental es determinado por la velocidad en que las cuerdas vocales vibran
9) Existen dos tipos de resonancia: la primera le da forma y color a la voz (es decir, crea el timbre o la cualidad tonal de la voz). La segunda modifica la voz generada en la laringe para darle forma a un fonema específico. La primera resonancia siempre está presente en el habla; la segunda depende de lo que la persona quiera decir. Los movimientos que responden a este deseo se denominan articulación.

Las premisas antagónicas para diferenciar ***a de b*** nos han valido siglos de concertados aciertos. Sin embargo, para cumplir con el acuerdo deben ser captadas ambas premisas y antes de siquiera inquirir que hay al final de la senda de cada una, hace falta reconocer la diferencia de cada una para su futura comprensión. El anterior proceso aplica de manera indistinta para los cuerpos que cuenten con dichos componentes; la diferencia para una persona Sorda, que su lengua materna ha sido la Lengua de Señas el proceso de producir voz tiene diferentes consideraciones y responden a la naturaleza con que se efectúe. En un plano meramente concentrado en la emisión de voz, el equivalente al *aparato fonador,* advirtiendo la voz dentro de una convención en la que no segrega la calidad, facultad, opinión o motivos del resto de su significado según lo que nos dicta la Real Academia Española, se convierte en el cuerpo mismo en el caso de la LSM.

Al observar el entorno podemos observar como la manera en que llega la información actualmente es instantánea, una vorágine, que resulta en montones de combinaciones infinitas, surge la voz colectiva: que puntualiza de manera tajante preceptos que parecieran axiomas inquebrantables. Es en dicho contexto que surge de entre esa unísono, la voz de [4]Evelyn Elizabeth Ann Glennie, en su conferencia *How to truly* listen, profundiza en el sistema que ella desarrolló como Sorda para poder percibir sonidos e interpretarlos. ¿Es necesario que cualquiera que sea capaz de *interpretar* un mensaje por medio del cuerpo necesite la LSM para comunicarse?

Practicar la LSM como *training,* me ha permitido llegar a conclusiones concretas. Nuestras manos y sobre todo nuestros dedos, al igual que nuestros ojos cambian continuamente de tensión y posición, ya sea cuando hablamos -por la gesticulación- o cuando actuamos o reaccionamos para tomar, empujar, apoyarnos, acariciar. En el caso de una acción o una reacción la posición y tensión de los dedos

[4] Evelyn Elizabeth Ann Glennie es una percusionista británica, Su padre era Herbert Arthur Glennie, un acordeonista en una banda de baile country escocés.

varía apenas los ojos transmiten la información: ya se trate por ejemplo de recoger un trozo de cristal cortante o una miga de pan, o bien un pesado diccionario o un globo inflado. La asimetría de nuestros dedos son signos de “credibilidad”.

La sutileza del discurso de la LSM, coincide en mayor o menor medida con el significado escénico; la manera en que se articula es recíproca y funciona para la enseñanza misma de dicha lengua: favoreciendo su aplicación directa en la sociedad. Pensar en una manera de escuchar el cuerpo resulta verifica a través de la lengua. Cabe destacar que tanto el teatro como la LSM tienen diferencias abismales en cuanto a estética refiere, ciertamente. Es importante mencionar que he podido comprobar que en cada cual existen metáforas que trascienden más allá del código en sí; que son dentro de su naturaleza una potente herramienta para la inclusión en sus diferentes acepciones.

En el taller de LSM al cual nos hemos unido interesados en acercar parte de lo que somos a la comunidad Sorda y fomentar el compartir parte de nuestra cultura como cuerpos que viven, que sienten y que están en condiciones que pueden ser un beneficio directo para quienes así lo convengan.

Referencias

Barba Eugenio, El arte secreto del actor.; Nicola Savarese, 2007
Huxley Aldos, The doors of perception, 1956.
Nancy, Jean Luc; *Corpus*. Ed. Arena Libros, Madrid, 2003
Ocampo Guzmán Antonio. La Libertad de la Voz Natural el Método Linklater, UNAM, 2010.
Ricoeur Paul, Si mismo como otro, Éditions du Seuil, París, 1990.
Utopias y Heterotópias y El cuerpo utópico, Des espaces autres (De los espacios otros), el "texto sobre las heterotopías", 1967.

DISCRIMINACIÓN E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA: UN ESTUDIO BRASILEÑO

José Leon Crochík[1]
Rodrigo Nuno Peiró Correia[2]

Resumen

El tema de investigación de esta presentación es la relación entre la exclusión social y la inclusión, con la cuestión de si algunas formas de inclusión, aunque involuntariamente, no están generando otras formas de exclusión; entiende que en el capitalismo nadie está totalmente incluido y que la amenaza de la exclusión está presente para aquellos que no pueden o no quieren seguir las reglas que lo mantienen. El prejuicio es la variable central, representado por las acciones de discriminación, a ser verificada en cuatro escuelas. El objetivo fue determinar si cuanto mayor sea el grado de inclusión de una escuela, menor será el grado de discriminación de los estudiantes considerados en situación de inclusión. Para comprobar el grado de inclusión fueron construidos dos instrumentos. Para detectar la discriminación y la inclusión de los estudiantes, se realizaron entrevistas con los docentes, observaciones en el aula y se utilizó de una escala de proximidad entre alumnos. Fueron observados ocho estudiantes considerados en la situación de inclusión, seis varones y dos mujeres; siete de ellos en lo quinto año y uno en el cuarto año de la escuela primaria. Se encontró que todos los estudiantes observados no se secretan plenamente ni son totalmente incluidos, pero los indicadores de inclusión fueran mucho más que os de discriminación. Una ilustración de la segregación se refiere a que para algunas actividades, fueron retirados de la clase; otras situaciones son de inclusión: el hecho de que se han adaptado los planes de estudio y evaluación, pero no planes diferenciados de los ofertados para sus colegas; algunos han demostrado, en algunas situaciones, el mismo aprendizaje de otros estudiantes; también presentaran buena relación con sus colegas. Estos datos indican que a pesar de algunos obstáculos que hay que superar, la educación inclusiva cumple su objetivo contra la discriminación.

[1] Profesor del Instituto de Psicología de la Universidad de Sao Paulo (USP), Investigador del CNPq; Proyecto "El prejuicio en relación a los incluidos en la educación inclusiva".
[2] Doctorado en el Programa de Psicología Escolar e do Desarrollo Humano del Instituto de Psicología de la USP y miembro del Laboratorio de Estudios del Prejuicio del Instituto de Psicología de la Universidad de Sao Paulo (USP).

Palabras clave: Discriminación; Prejuicio; Educación Inclusiva.

Introducción

Últimamente, el tema de la exclusión/inclusión social ha sido debatido sobre todo en la Sociología y Psicología Social[3]. Este fenómeno no es nuevo, y se refiere a estudio de Marx (1984) acierca de la sociedad dividida en clases sociales antagónicas; También se presenta por Foucault (2004) en sus estudios históricos sobre la locura; Amaral (1995), a su vez, informa la segregación de las personas con discapacidad a través del tiempo. La exclusión debido a las diferencias de etnia, religión, género, se asocia, en Horkheimer y Adorno (1985), a la cultura, la expresión de una sociedad dividida; Baran y Sweezy (1986) comprenden el racismo en su relación con la lucha de las clases sociales.

El debate sobre la inclusión/exclusión social también implica la discusión de la sociedad capitalista. Martins (1997), sobre el termo "exclusión", se refiere a su uso idealista que oculta las contradicciones sociales; el movimiento de exclusión para incluir de manera diferente, según el autor, es característica de la sociedad capitalista, por lo que podemos hablar de una inclusión marginal. Dice el autor que contemporáneamente la exclusión es más notable. Antes, porciones de la población estaban sin empleo en un sector de la economía y obtenían rápidamente otro empleo en los sectores más avanzados; actualmente la recolocación, si se produce, es en más largo tiempo y más precaria: la exclusión se ha convertido en un asunto más claro, ya que la (re) inserción es cada vez más lenta y encontró la mano de obra generalmente más pobre.

Indicando las contradicciones sociales y yendo más allá de la esfera de la producción, Sawaia (2006) propone pensar la dialéctica de inclusión / exclusión. En referencia a la exclusión, establece que:

> [...] La exclusión es un proceso complejo y múltiplo, una configuración de dimensión material, política, relacional y subjetiva. Es proceso sutil y dialéctico, ya que sólo existe en relación con la inclusión como parte constitutiva de la misma. No es una cosa o un estado, es un proceso que involucra a toda la persona y sus relaciones con los demás. No tiene una forma única y no es un fallo del sistema, que deba ser combatida como algo que perturba el orden social, por el contrario, es el producto de la operación del sistema. (p. 9).

[3] Este texto ha sido adaptado del libro Crochík, J.L. (2013), Freller, C.C., Kohatsu, L.N., Dias, M.A.L., Casco, R. *Inclusão e discriminação na educação escolar.* Campinas: Editora Alínea.

Crochík et al (2013) estudiaron los prejuicios, considerados como una actitud y la caracterizaron como una falsa generalización de los individuos pertenecientes a un grupo en particular, y entendieran la discriminación como una de sus formas de manifestación. Discriminación, a su vez, se estudió por dos de sus modos: la marginación y la segregación.

La segregación se definió como la separación física y/o psicológica de las minorías en la sociedad; marginación ya se entendió como la valoración más baja de algunos individuos, colocándolos en el marco de los grupos al margen de la sociedad. Los ejemplos de segregación han sido cárceles, asilos de ancianos, los antiguos hospitales psiquiátricos. Como marginación, hay la ilustración de la aceptación de que los individuos actúan en grupos - escolares, equipos deportivos - sin llegar a ser considerados en su acción eficaz en las actividades de estos grupos; También se refiere a grupos que tienen menos acceso a la alta cultura y el poder político. Segregados se colocan fuera de los grupos, los marginados están de su lado.

Como se ha señalado, la segregación y la marginación son las formas de discriminación que, a su vez, se asocia con lo prejuicio que es una actitud (Krech *et al*., 1975) que consiste en una parte cognitiva, generalmente relacionada con los estereotipos; en una parte afectiva, que puede estar a) directamente en contra de sus víctimas, b) aparentemente favorables, cuando se intenta compensar con la protección a aquellos que se quiere maltratar; y c) indiferente a sus víctimas, pero una indiferencia que es una reacción psíquica de los afectos dirigidos a estas víctimas; y una inclinación por la acción, que se justifica por los estereotipos y es dirigida por afectos (Crochík, 2011).

De hecho, la discriminación de grupos e individuos necesitan justificación y, por lo tanto, hacer uso de estereotipos, que son incorporados por los individuos que desenvuelven lo prejuicio; ya que este se forma, comienza a reproducir la discriminación. En este sentido, la discriminación social conduce a la formación de los prejuicios, que cuenta con el uso de necesidades psíquicas (Crochík, 2011), y estos prejuicios ayudan a mantener la discriminación social.

De lo trabajo de Crochík et al. (2013), de lo cual, algunos resultados serán presentados más adelante, surgieron estas categorías – marginación y segregación - que permiten observar la existencia de prejuicios en contra de cualquier grupo, y el entendimiento de que es sobre todo un problema social, que se manifiesta en los individuos; la sociedad y las instituciones pueden crear medios de segregación y marginación, a través de reglas, prácticas, hábitos, y para facilitar la creación y reproducción de estereotipos, pero los prejuicios, en sí, es algo individual, socialmente determinado.

La discriminación, en sus diversas formas, está presente en diversas instituciones y constituye la vida diaria; cómo nuestra sociedad tiene un impulso integrador, como ilustra el movimiento de emancipación de las mujeres, la lucha anti-psiquiátrica e inclusivo, así como la lucha contra el racismo, la homofobia, ha también los intentos de superar la discriminación en sus diversas formas; como, sin embargo, nuestra sociedad se mueve a través de las contradicciones entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas, entre las clases sociales, entre el progreso y la regresión social, la lucha contra la discriminación puede aumentar en relación con esta. No hay duda de que ha habido progresos en la integración social de los negros, de las mujeres, de las personas que tienen diferentes orientaciones sexuales en relación a las personas heterosexuales, pero dada la contradicción social, ya que algunos sectores de la sociedad defienden esta emancipación, las que representan el sectores conservadores tienden a intensificar su lucha para preservar la sociedad tal como es; por lo tanto, tal como argumentan Horkheimer y Adorno (1985), mayor es el progreso, mayor es la regresión social. En los últimos tiempos, son visibles las violencias dirigidas contra las mujeres, contra gay, transexuales, negros y personas con discapacidad, y, al mismo tiempo, la lucha por la inclusión.

La contradicción que se ha descrito, que indica los límites a los movimientos libertadores, sin embargo, no es contrario a los movimientos incluyentes; pero con la conciencia de esta contradicción es posible actuar contra dos tendencias opuestas (Crochík, Dias y Ferreira, 2015): la que cree que en la sociedad, tal como es, es posible la inclusión completa cuando su estructura social jerárquica la dificulta, y la que juzga que no es posible avanzar precisamente a causa de esta estructura social. Se argumenta en este texto que la percepción de los límites sociales ayuda no sólo a mejorar las condiciones sociales de las cuales son segregadas y marginadas algunas minorías, es decir, para hacer de esto una sociedad más justa, mientras que todavía no puede hacer que sea efectivamente justa, pero que contribuye también a la lucha por el cambio de la estructura de esta sociedad.

En el sentido indicado anteriormente, algunos autores críticos de esta sociedad, defienden la importancia de buscar el fortalecimiento del sujeto y la mejor formación posible, incluso en una sociedad injusta. Adorno (1995) sostiene que en este momento no es posible cambiar las condiciones sociales objetivas que generan violencia, pero, se puede fortalecer los sujetos para resistir a este tipo de violencia, con la contribución esencial de la educación. Con la misma intención, Sartre (1968) sostiene:

> Es el sistema actual de selección, lo que hay que suprimir. Y no es imposible, como lo demuestran los progresos que se han logrado en la lucha contra una selección antes considerada como 'natural': la de – por lo bajo – los niños retardados. Hace 30 años, cuando uno tenía un hijo retardado, o llevaba a Ville-Evrard o al campo: estaba definitivamente fuera de concurso, pero no

> retardaba a otros niños. Hoy se practica técnicas de recuperación que permite reintegrar a la sociedad por lo menos a la mitad de los niños retardados. Y todo eso gracias a que se cambió de óptica. En lugar de pensar en términos de élite y decir al niño: 'Tu nunca formarás parte, tú eres un pequeño salvaje', se le dice: 'Eres un hombre, la cultura te pertenece, puedes trabajar con los demás'. Y cuando se sabe ayudarlo, lo logra. (p. 43).

Si Sartre utiliza la etiqueta 'retardado' se debía a que era utilizada en el momento en que el texto fue escrito; el cambio para lo término de "personas con discapacidad intelectual' ya indica un gran avance en la comprensión y tratamiento de individuos con y sin esta deficiencia. De todos modos, el impulso integrador que está presente en la cita es innegable, y el movimiento de la educación inclusiva parece seguirlo.

Crochík et al. (2006) demostraron que los estudiantes universitarios – de los cursos para la formación de maestros – que tienen actitudes contrarias a la educación inclusiva tienden a tener también prejuicios. Como el prejuicio, en general, según Adorno (1995), se dirige a grupos de personas consideradas frágiles, y cómo la educación inclusiva está dirigida a grupos que son discriminados socialmente también por su fragilidad, esto era de esperar.

Monteiro e Castro (1997) presentan datos que indican que la educación inclusiva es importante para todos los estudiantes. Los estudiantes considerados en la situación de inclusión tienen el beneficio de un mejor desarrollo cognitivo y social; los estudiantes regulares gañan por desarrollar actitudes como la solidaridad y el aprendizaje. Todos los estudiantes, de acuerdo Klingner y Vaughn (1999), con o sin dificultades específicas, quieren la igualdad de trato de los educadores; revelan también que estudiantes sin discapacidad se benefician de las explicaciones detalladas dadas por profesores para sus compañeros con discapacidad y aprenden a ayudar a los colegas que tienen más dificultades.

Por estos y otros datos, estos estudios han demostrado la importancia de la educación inclusiva para superar la discriminación existente y los obstáculos que hay para su realización; los prejuicios y la discriminación parecen ser contrarias a ella, así como la existencia de instituciones especializadas que promueven la segregación.

La Secretaria de Educación Especial del Ministerio de Educación muestra que, en 2007, el número de matrículas de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación general fue del 29%, y ahora, en 2014, fue del 79% (INEP / MEC, 2007). Pero surge la pregunta: ¿los nuevos estudiantes de la educación inclusiva se han desarrollado bien cognitiva y socialmente?

En general, las escuelas que tienen más recursos materiales pueden ofrecer mejores condiciones para el desarrollo de sus estudiantes; en Brasil, escuelas de este

tipo tienden a ser privadas, aunque no todas las escuelas privadas tienen buenas condiciones financieras; algunos de ellas tienen la situación más precaria que la pública. En relación con la educación inclusiva, lo mismo debe ocurrir: las escuelas con más recursos financieros deben proporcionar mejores oportunidades para sus estudiantes. De acuerdo con el censo escolar citado, en Brasil, las escuelas públicas regulares tienen más alumnos con necesidades educativas especiales que las escuelas privadas, aunque algunas escuelas privadas tienen más condiciones para hacer frente a las necesidades de estos estudiantes.

Lo que se ha desarrollado hasta el momento en este texto proporciona la base teórica de la investigación que se va a exponer, que tiene como objetivo determinar si existe relación entre el grado de inclusión escolar y la manifestación del prejuicio en forma de segregación y marginación en el entorno escolar. La hipótesis es que cuanto mayor sea el grado de inclusión, menos hay discriminación en las formas de segregación y marginación.

Método

a) Participantes

120 estudiantes, ocho de ellos considerados en situación de inclusión, seis coordinadores y 21 maestros de dos escuelas públicas (Publica 1 y Publica 2) y de dos escuelas privadas (Privada 1 e Privada 2).

b) Material

1- Cuestionario de caracterización de las escuelas; y 2- Cuestionario para directores/coordinadores; estos dos instrumentos tenían el objetivo de determinar el grado de inclusión de las escuelas encuestadas; para sus entrevistas de llenado se llevaron a cabo con los directores o coordinadores y visitas a estas escuelas; 3- conjunto de cuestiones para profesores y coordinadores; 4- Escala de proximidad entre los estudiantes para comprobar la preferencia y el rechazo de los estudiantes considerados para la situación de inclusión por colegas, tomando como base la comparación de la preferencia y el rechazo obtenido por sus colegas; en esta escala, cada participante debe indicar colegas que deseen estudiar juntos, jugar e invitar a ir a su casa y tres indicaciones de los colegas que no les gustaría hacer juntos estas actividades; 5- mapa de observación en el aula.

c) Procedimiento de recogida de datos

1- Visitas a cuatro escuelas en la ciudad de Sao Paulo, que tenían la preocupación por la admisión de los estudiantes considerados en la situación de inclusión: dos privados y dos públicos para observar y entrevistar al coordinador o el director con el fin de

llenar el instrumentos de caracterización de lo grado de inclusión escolar; los coordinadores indicaron clases que tenían estudiantes considerados en situación de inclusión para la observación y para la entrevista de los maestros; 2- en estas escuelas se entrevistó a los profesores de Lengua Portuguesa, Artes y Educación Física; 3- se observaron clases de estas materias; y 4- si aplicó la escala de proximidad entre los estudiantes.

d) Procedimiento de análisis de datos

1- Se estableció el nivel de inclusión de cada escuela a través de las respuestas a las herramientas desarrolladas para este fin y por las observaciones hechas durante las visitas; la puntuación dada para lograr una puntuación de grado de inclusión se describe en Crochík *et. al.* (2013). 2- cuadros fueron completados con datos sobre las situaciones de marginación, de segregación y de inclusión de los estudiantes considerados en la situación de inclusión, obtenidos a través de entrevistas y observaciones. A través de estés cuadros, se encontró y se comparó informes cuantitativos y cualitativos de las observaciones y extractos de entrevistas que indican la segregación, la marginación y la inclusión. Como la segregación, se consideraron los indicadores: 'segregación de sí mismo'; "aislamiento", "actividades sustancialmente diferentes de otros estudiantes ofrecidos por los profesores'. La categoría de marginación se definió por los ítems: "ser juzgado inferior al otro'; 'obediencia excesiva'; ‘no tomarse en cuenta’; 'provocaciones recibidas'; "la excesiva dependencia '. Como inclusión se consideró: "buena interacción con los compañeros '; 'participación / aprendizaje escolar'; "igualdad de trato de los profesores '; 'inclusión de sí mismo'; 'las diferencias no son negadas'.

Resultados y discusión

Los grados de inclusión escolar de las escuelas encuestadas, obtenidos mediante instrumentos para caracterizar estas escuelas, se encuentran en la tabla de abajo.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas por las escuelas en los instrumentos para medir el grado de inclusión escolar

Escuela	Puntuación total	Porcentaje de lo total posible (27.3)
Publica1	16,8	62%
Publica 2	22,8	84%
Privada 1	18,5	68%
Privada 2	16,6	61%

Como los datos de la Tabla 1, podemos clasificar a las escuelas en el siguiente orden: Publica 2; Privada 1; Publica 1 y Privada 2. Como el primer lugar es de una escuela pública, que tiene menos condiciones financieras que las escuelas particulares visitadas, inferimos que estas condiciones no fueron decisivas para el grado de inclusión escolar.

De las respuestas obtenidas a través de estas herramientas, también se puede mencionar lo siguiente: 1- En las escuelas privadas, son mayores las restricciones a los estudiantes considerados en la situación de inclusión y para el número de estos estudiantes por aula. 2- Una de las escuelas privadas sigue perspectiva de apoyo médico a sus alumnos considerados en situación de inclusión.

Por último, es importante mencionar que las cuatro escuelas tenían grado de inclusión más del 50% de los instrumentos de evaluación.

Con respecto a las situaciones de discriminación y de inclusión, todos excepto uno clasificado como autista tenían más situaciones de inclusión que de discriminación; este estudiante, de todas las personas, mostró la mayor frecuencia de situaciones de segregación. Con relación de las situaciones de discriminación, los estudiantes de las escuelas privadas tienden a ser más segregados y los alumnos de las escuelas públicas más marginados, lo cual puede deberse a la presencia, en las escuelas privadas, de un educador único para ellos en el aula y otras instalaciones escolares. En las escuelas privadas, las entrevistas e las observaciones indicaron que este segundo maestro solamente fuera de los estudiantes considerados en situación de inclusión, o que se ha convertido en obstáculo para que se acerquen más los colegas. En las escuelas públicas, los estudiantes considerados en la situación de inclusión fueron considerados por los profesores y compañeros de clase como inferiores y tendían, en las tareas de grupo - académica o deportiva - no tomarse en cuenta su participación. Dos de los estudiantes más incluidos son de una escuela pública y otro alumno de una escuela privada; la escuela pública incluyó más, sobre todo en lo que se refiere a la socialización; sus colegas no los acosaran, por el contrario, tenderán a ayudar a ellos; ya el estudiante de la escuela privada 2 demostró, a veces, que estaba aprendiendo lo que se enseñaba de la misma manera para todos; otra situación que indicó inclusión fue de un alumno de la Escuela Pública 1 no aceptar ayuda específica, no deseaba ser separado de los demás.

En cuanto a nuestra hipótesis, se confirmó parcialmente, ya que los dos estudiantes más incluidos y menos discriminados fueran de la escuela de mayor grado de inclusión (Publica 2); de otro lado, uno de los estudiantes más incluidos fue de una escuela privada de menor grado de inclusión (Privada 2).

Conclusiones

Después de la investigación se puede considerar que: 1- las escuelas privadas pueden permitirse el lujo de ofrecer mejores condiciones materiales y profesionales para la inclusión; 2- los directores de las escuelas privadas tienen un papel más decisivo cuando la escuela decide ser inclusiva, ya que tiene una mayor influencia en la contratación de los maestros; 3- menos presionados por la lógica de la competición, las escuelas públicas pueden ser más receptivas a aquellos que son menos capaces de aprender; 4- porque son gratuitas y universales, las escuelas públicas, en principio, también son más inclusivas que las privadas; 5- de los cuatro puntos anteriores se supone haber el equilibrio entre el grado de inclusión escolar de las escuelas, aunque una de las escuelas públicas hay obtenido la puntuación más alta; 6- los estudiantes considerados en la situación de inclusión estudiados en esta investigación fueron, en general, tratados de manera similar, independientemente de la escuela; lo que implica que el grado de inclusión escolar tiene ninguna relación con la mayor o menor marginación y segregación. La distinción entre ellos puede ser pequeña, por lo que este efecto no puede haber sido comprobado; 7- Las situaciones más comunes de marginación para todos los estudiantes en cuestión fueran las que trataban de incluirlos considerándolos inferiores: elegir por ultimo a formar parte de un grupo de trabajo o equipo deportivo; lo que indica que no puede ser valorado lo alumno que se diferencia; 8- Las situaciones de segregación más frecuentes para todos los alumnos considerados en la situación de inclusión fueran: negar la atención, no invitar a la fiesta, dejarlos solos; algunos de ellos se segregaban a sí mismos, pero es difícil saber si esto no era una respuesta a la segregación. También fueron indicadores de segregación: retirar estos estudiantes en el aula para hacer diferentes actividades de que la ofertada a sus colegas, o diversificar estas actividades, incluso dentro del aula; 9- La inclusión más frecuente de situaciones para cuasi todos los estudiantes considerados en situaciones de inclusión estudiados estaban relacionados con la adaptación de los planes de estudio y evaluación sin cambiar el contenido en sí mismo y el consecuente desarrollo de los alumnos; con la solidaridad de sus colegas y la interacción que por veces se produjo entre eles; 10- De las observaciones, entrevistas, y sus índices de proximidad, se puede concluir que tienden, en algunas ocasiones, a quedar fuera, pertenecen a la clase, pero están en su margen; de las elecciones y rechazos evaluados por socio grama, cinco de los alumnos casi no son elegidos o rechazados; 11- Uno de estos estudiantes – Escuela pública 1 - provocó mucha hostilidad de sus colegas. Fue rechazado en socio grama; era el más cercano a los colegas que no fueron considerados para la situación de inclusión. Así, se puede plantear la hipótesis de que hay, en este caso, la identificación que debe ser denegada a este estudiante, porque a pesar de la diferencia, se refiere a la igualdad, mientras que en relación a los otros, que aparentan más diferencias, cualquier

identificación es negada; uno de los estudiantes de la escuela privada1 también se aproxima a este perfil. Estos dos estudiantes son rechazados más que la media de la clase; 12- Todos los alumnos estudiados en esta investigación fueron aprobados, pero no fue así con todos los estudiantes en su clase; esto ya muestra diferentes criterios de evaluación, que no sólo consideran el aprendizaje; esto puede ser una forma de discriminación.

En una de estas escuelas, un amigo de un estudiante considerado en la situación de la inclusión, que tenía tantos problemas, no fue aprobado en el quinto grado, en cuanto su amigo fue aprobado. No parece justo, y así inclusivo: sin justicia, sin la inclusión.

En relación específicamente con los objetivos de la investigación se puede considerar que:

a) las evaluaciones de los estudiantes con referencia a otros compañeros de su clase no fueron diferentes en las cuatro escuelas: todos fueron aprobados, mientras que algunos estudiantes que no fueron considerados en la situación de inclusión no lo fueran, lo que indica cierta segregación, aunque la intención es que puedan seguir en la escuela con sus pares de alrededor de la edad; ciertamente, el tema de la evaluación del rendimiento escolar se debe considerar siempre, ya que no se evalúa de manera efectiva todo el aprendizaje, ya veces se produce este aprendizaje, pero el estudiante en el momento, no se puede estar en condiciones apropiadas para probarlo; sin embargo, las evaluaciones son necesarias, no como castigo a los estudiantes, sino para conocer sus dificultades en relación con lo que no podía aprender, que se puede tratar de enseñar de otra manera. Teniendo en cuenta esta diferenciación entre los estudiantes, la socialización parece estar en el primer plano, dejando a la evaluación del aprendizaje común a todos en el fondo. Por supuesto, las evaluaciones pueden ser adaptadas en el caso de estos alumnos, pero que sean capaces de aprender lo que aún no fue el caso cuando no cumplen con los criterios establecidos para ellos. En una de las escuelas - privada 1 -, el experto que acompaña al estudiante también tiene influencia en la decisión, que parece ser el mantenimiento, aunque velado, de lo enfoque clínico, cuando se trata de la "educación" de los estudiantes con discapacidad, lo que hace la educación una tarea de médicos y paramédicos y no de educadores

b) la percepción de los profesores y sus alumnos considerados para la situación de inclusión varió poco de escuela a escuela y de estudiante a estudiante; en general, se espera que se adapten, pero algunas veces, en las márgenes

c) la preferencia / rechazo de los compañeros sobre los estudiantes considerados en la situación de inclusión varió en función del estudiante ser más o menos cerca de otros colegas: cuando se consideró más estrecha, fue más acosado;

cuando se consideró menos cercano, era casi invisible a la indiferencia de los que están en su entorno.

De todos modos, sin duda, la educación inclusiva es un gran avance para una sociedad más igualitaria dentro de los límites del capitalismo, ya que la igualdad efectiva solamente es obtenida con otro tipo de estructura social, por lo que se deben hacer esfuerzos para perfecciona-la, pero los mecanismos que podrían proporcionar identificación con los estudiantes considerados en situaciones de inclusión y un tipo de identificación que no se le negó son importantes y necesarios para el desarrollo social y humano.

Referencias

Adorno, T.W. (1995) Educação após Auschwitz. In: _____ Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 119-138.

_____, Frenkel-Brunswik, E, Levinson, D.J e Sanford, R.N. (1950) The Authoritarian Personality, Nova Iorque, Harper and Row.

Amaral, L.A. de (1995) Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo, Robe Editorial.

Baran, P. A e Sweezy, P.M. (1986) El capitalismo monopolista y las relaciones raciales. In: _____ e _____ El capital monopolista.19 ed. México: siglo veintiuno editores, p.198-223.

Crochík, J.L. (2005) Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 22, n.3, p. 309-319.

_____ (2011) Preconceito, Indivíduo e Cultura. 3.a ed., Primeira reimpressão. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.

_____, Ferrari, M.D., Hryniewicz, R.R., Barros, O. N. e Nascimento, R.B. (2006) Preconceito e atitudes em relação à Educação Inclusiva. Psicologia Argumento, v. 24, n. 46, p. 55-70, jul./set.

Crochík, J.L. (2013), Freller, C.C., Kohatsu, L.N., Dias, M.A.L., Casco, R. Inclusão e discriminação na educação escolar. Campinas: Editora Alínea.

Crochík, J.L.; Dias, M. A.; Ferreira, K.D.M. (2015) Teoria Crítica da Sociedade, Investigação social empírica e educação inclusiva. Imagens da Educação, v 5(2), p. 1-9.

Foucault, M. (2004) História da Loucura. 7.a ed. São Paulo: Perspectiva.

Horkheimer, M. e Adorno, T.W. (1985). Dialética do Esclarecimento. (G. A. de Almeida, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (trabajo original publicado en 1947).

INEP (2007) Censo Escolar. Sítio: www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse (consulta en 26 de junio de 2007).

Krech, D., Crutchfield, R.S. e Ballachey, E.L.(1975) O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social. São Paulo, Pioneira.

Klingner, J.K. e Vaughn, S. (1999) Student´s perceptions of instruction in inclusion classrooms: implications for students with learning disabilities. Exceptional Children, Vol. 66, n.º 1, p. 23-37.

Martins, J. de S. (1997) Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus.

Marx, K. (1984) O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I, volume 1. São Paulo: Difel.

Marx, K. (1984) O capital: crítica da economia política. São Paulo: Difel, Livro I, v. 1.

Monteiro, M.B. e Castro, P. (1997) Cada cabeça sua sentença. Oeira, Celta Editora.

Sartre, J.P. (1968) Lãs Bastillas de Raymond Aron. Cuadernos de Marcha (Los estudiantes), n. 15, p. 37-44.

Sawaia, B. (2006) Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: Sawaia, B. (org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Sexta edición. Petrópolis, ed. Vozes, p.7-13.

Secretaria da Educação Especial (2007) Dados da Educação Especial no Brasil. http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php (consulta en 30 de junio de 2007).

EXPECTATIVAS DOCENTES: UN ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Laura Flores Espinosa[1]

Resumen

Las expectativas que desarrollan los docentes sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos son un factor determinante en su inclusión educativa. El objetivo de esta investigación es mostrar aquellos elementos que propician en los docentes la creación de expectativas acerca de un estudiante etiquetado como un "mal alumno" de una secundaria vespertina, así como también la forma en que dichas expectativas llegan a ser una barrera para su inclusión, afectando la propia valoración subjetiva del alumno que asume una identidad que le es asignada en la escuela a partir de su fracaso académico, constituyendo así una profecía auto cumplida del efecto Pigmalión.

Por esta razón se llevó a cabo el análisis del discurso de docentes, el alumno y su tutor, para después hacer una correlación entre sus expectativas y el supuesto aprendizaje del alumno evidenciado en las calificaciones que le otorgaban. En esta institución, aquellos a quienes se pronosticaba el fracaso escolar, reprobaban dando por hecho que era una consecuencia de su irresponsabilidad mientras que aquellos a quienes se les auguraban éxito escolar, lo tenían definiendo por éxito calificaciones aprobatorias obtenidas por mérito ante los ojos de los maestros. El resultado era evidente: el éxito o fracaso escolar entendido como la inclusión o exclusión del alumno, dependía totalmente de él mismo y su contexto. Por esta razón, el presente estudio, muestra un panorama diferente donde las expectativas docentes son un elemento fundamental en la inclusión educativa.

Palabras clave: Expectativas, inclusión, fracaso escolar.

Introducción

El estudio se centra en una secundaria vespertina atendida por una USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) durante el ciclo 2010-2011, que trabajaba con alumnos con discapacidad y en su mayoría por alumnos a quienes sus maestros señalaban con dificultades de aprendizaje y conducta. Aquellos que tenían esta última

[1] Lic. en Psicología. Secretaría de Educación de Tabasco. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular N° 73. Villahermosa, Tabasco; México. 9932421923. laufelilus@gmail.com

característica recibían la etiqueta de "malos alumnos". Tal es el caso de J., a quienes sus maestros describían como indisciplinado y sin interés por aprender.

Los docentes claramente sostenían el discurso de que J. encajaba en el estereotipo del alumno del turno vespertino. Esta percepción estaba sustentada en el conocimiento que tenían de que en el turno matutino se encontraban los alumnos con los mejores promedios y aquellos que provenían de comunidades aledañas donde –según su experiencia y opinión– prevalecían los valores familiares y los estudiantes mostraban mayor interés por aprender. El turno vespertino estaba conformado en su mayoría por alumnos con promedios bajos que eran de la cabecera municipal, donde –a decir de los docentes– el alcoholismo y la drogadicción tenían mucha presencia, también caracterizaba a estos alumnos la apatía por estudiar y la acentuada despreocupación de los padres en la educación de sus hijos.

Se observó en el estudio que cuando los alumnos mostraban una conducta atípica del turno (interés por las clases, obediencia, seguimiento de normas, apoyo de los padres, etc.) la actitud de los docentes cambiaba. Los mismos maestros que se mostraban empáticos, tolerantes e interesados por estos alumnos, a su vez manifestaban incertidumbre, abandono y hasta rechazo por aquél alumno estereotipo del turno vespertino. Mientras que de los primeros se generaban expectativas de éxito escolar, de éste último se generaban expectativas de fracaso.

Es en el aula donde se aterriza el discurso del proceso enseñanza-aprendizaje, donde acontece esta relación directa entre maestro y alumno, guiada por la didáctica particular de cada docente. Por ello es prioritario conocer todo aquello que acontece en el salón de clases respecto a las prácticas pedagógicas y sociales en las que se encuentran inmersos.

Para el docente, el aprendizaje exitoso del alumno está relacionado con su trabajo pedagógico y con el cumplimiento del alumno en clase. Sin embargo, cuando se da el fracaso es debido la escasa o nula disposición del alumno, pero sus prácticas pedagógicas nada tienen que ver en esto (García, García, & Reyes, 2014).

El proceso de evaluación por parte de los docentes no es sólo una valoración del logro de los aprendizajes por parte del alumno, también se relaciona con las creencias, percepciones y juicios que establece sobre él. De esta forma se manifiesta el efecto Pigmalión, estudiado por Rosenthal y Jacobson (1968), el cual explica que los maestros se crean expectativas acerca del desempeño de los alumnos en clase de acuerdo a sus características y particularidades, tratándolos de forma distinta según tales expectativas, llevando a cabo una profecía autocumplida. Lo trascendental del Efecto Pigmalión, son los alcances o consecuencias de las expectativas del docente, que trascienden la clase, y repercute también en el trato al alumno de otros maestros, en su

autoestima, en su sentido de identidad e incluso en su rol social (Echevarría y López, 2011).

Cuando el docente se crea expectativas sobre los alumnos, se comporta con éstos de acuerdo a ellas. El trato recibido de manera constante por parte del maestro le dice al alumno lo que se espera de él y paulatinamente irá ajustando su comportamiento y rendimiento en base a esto. La actitud del alumno refuerza la expectativa del maestro y de esta forma se sostiene (Tauber, 1998).

Etelvina Sandoval (2000), menciona que el futuro escolar de los alumnos, está definido por las calificaciones y la conducta que muestran. De esta forma se caracterizan dos extremos: los que pertenecen al cuadro de honor y los alumnos problemáticos. De estos últimos, se espera y se intenta que queden fuera, para que no contaminen al grupo evitando que aumente el índice de reprobación de la escuela.

Las expectativas sobre los alumnos del turno vespertino son bajas por parte de los docentes y su actitud ante ellos tiende a ser permisiva y poco exigente o bien, autoritaria. Del modo que sea, ambas llevan a la exclusión social. «El turno vespertino funciona como lugar de castigo para determinado tipo de alumnos y los discursos y prácticas del personal de la escuela se dirigen a confirmar y sedimentar su identidad como problemáticos» (Saucedo, 2005, pág. 662).

En una investigación sobre el concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales, Mares, Martínez, y Rojo (2009), encontraron que la disciplina tiene un papel fundamental para la creación de expectativas docentes positivas o negativas sobre el alumno con NEE. De igual forma, que hay una tendencia por etiquetar negativamente y a esperar mucho menos logros de aquellos que muestran indisciplina, mientras que los alumnos pasivos y dóciles son considerados con menos dificultades para permanecer en el aula independientemente del aprendizaje académico que logren.

Montes y Franco (2012), encontraron en su investigación que los docentes se crean expectativas desfavorables acerca del aprendizaje de los estudiantes, respecto a las características o situaciones problemáticas propias del alumno como la conducta o motivación, de igual forma, en lo relacionado a su contexto familiar. Tales expectativas están impregnadas de generalizaciones y prejuicios acerca de ellos y sus familias, que justifican el logro académico que puedan tener o no. Todo esto tiene un impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes y de esta manera, se propicia el cumplimiento de la profecía que tengan respecto al alumno.

Por todo lo anterior, se vuelve necesario que los docentes reconozcan las expectativas que tienen sobre sus estudiantes, que identifiquen aquellos elementos que las propician para que de esta forma, el efecto Pigmalión sea una herramienta que juegue a favor del alumnado y no en su perjuicio.

Materiales y métodos

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, de corte etnográfico, con un análisis inductivo, basado en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967).

Se llevó a cabo en una secundaria técnica vespertina en el ciclo escolar 2010-2011 durante los meses de febrero a julio. Los instrumentos de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas, grabadas y transcritas, registros de observación, diario de actividades y expediente del alumno.

Los participantes fueron cuatro docentes de secundaria que impartían clases a un alumno cuyas supuestas necesidades educativas no tenían un diagnóstico médico, el alumno y su tutor. El criterio de selección de los maestros se dio en base a considerar las materias donde el alumno tenía las más altas y bajas calificaciones, incluir su materia preferida y la que menos le gustaba, así como también contemplar las asignaturas de español, matemáticas y taller. La información obtenida fue interpretada y analizada en una comparación entre los discursos de los docentes, de la madre y del alumno.

Resultados y discusión

Cómo se construyen las expectativas docentes

- Prácticas pedagógicas

A medida que los docentes tienen mayor tiempo en el servicio van afianzando un estilo de trabajo que les es funcional. De igual manera, moldean la asignatura a su criterio a modo de que los alumnos se adapten a ella, a su propia visión, y ya no están en posición de adaptar la asignatura a los intereses e inquietudes de los estudiantes. El prestigio de un docente que ha trabajado de la misma forma siempre, podría verse amenazado si cambiara. Es más fácil cambiar de un estilo flexible a uno rígido que a la inversa.

El trabajo que se realiza en clase por parte de los docentes se da de acuerdo a las ideas que tienen sobre cómo logran los aprendizajes los alumnos. En base a esto, pueden determinan el cumplimiento del alumno en su materia y se deja ver además su esfuerzo y compromiso por aprender.

Tabla 1. Actividades didácticas

	Los alumnos aprenden…	*En el aula se trabaja…*
Matemáticas	*Autodidactas,* *no tener rezago* *disciplinados* *ejercicios individualmente*	*Realizan ejercicios del libro y del pizarrón*

Español	*Socialización del conocimiento*	*En proyectos en equipos, propiciando el aprendizaje entre pares.*
Inglés	*La práctica del idioma*	*Memorizando conceptos, haciendo ejercicios en el cuaderno*
Taller de mecánica	*La práctica individual de ejercicios*	*Transcriben copias al cuaderno, leen y copian del pizarrón*

Respecto a la evaluación, cada docente tiene la libertad de asignar una calificación de acuerdo a su criterio. Es aquí donde la práctica docente se vuelve más subjetiva, pues depende de las expectativas que se tengan sobre el alumno, para intentar beneficiarlo, perjudicarlo o ignorarlo.

- Demostración del alumno de su deseo por aprender

Que el maestro perciba la intención del alumno por aprender es fundamental para que él asuma su compromiso en la enseñanza. Es debido a esto que prioriza a aquellos que muestran interés por la clase que imparte, proporcionándoles la atención necesaria para el logro de sus aprendizajes, en reciprocidad a la valoración de su clase y de él mismo como docente. Esta demostración tiene que ver con tres aspectos fundamentales: atención al discurso del maestro, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y/o actividades así como en la asistencia a clases y el esfuerzo que hace el alumno en el trabajo diario en el aula de acuerdo a sus capacidades, algo que el maestro reconoce y valora.

La clase de matemáticas

La maestra de matemáticas, considera de suma importancia que los alumnos muestren interés y pongan atención exclusiva y sin distracciones hacia su clase para que ella retroalimente, y con esto se refiere a resolver los ejercicios previamente señalados. Explica que J. no tiene interés alguno por aprender y ella mucho menos por enseñarle debido a la actitud que él demuestra; lo ha reprobado porque no cumple con nada y eso es inaceptable (no es la única materia donde va mal, no le pone interés a nada, es flojo, no le interesa nada ni nadie entra pero no hace nada, no trabaja ¿entonces para qué lo quiero ahí?), por esta razón constantemente lo saca de la clase pues alumnos como él –junto con otros cincuenta que también reprobó en distintos grupos según menciona–no deben estar en su clase ya que sólo distraen a los que sí trabajan. Para ella J. es caso perdido (ese chamaco no tiene remedio).

Vemos aquí una marginación abrumadora por parte de la maestra debido a que el alumno no está interesado en aprender, aunque tal vez, dicha falta de interés podría ser ocasionada por la incomprensión de los contenidos abordados en el salón donde su didáctica tal vez no es tan eficaz como cree, no para alumnos como J.

La clase de español

La maestra comenta que el rendimiento de J. es bajo. Al principio se mostraba interesado y entraba a todas las clases, sin embargo ha comenzado a faltar o bien no hace nada en el salón y sólo intenta cumplir con lo mínimo (a veces falta, a veces se muestra ausente, no quiere hacer nada en algunas ocasiones). Observa las limitaciones del alumno y considera que son la causa su pobre desempeño (no puede a veces está muy confundido, como que no entiende una situación, que si qué van a hacer, ya lo explicamos varias veces y hay que volvérselo a decir). Supone que el rezago del alumno es producto de una deficiente enseñanza en la primaria, debido a esto tiene dificultades para afrontar el desafío que representa la secundaria por lo que considera que no la culminará (a lo mejor ya no quiera seguir en la escuela, pues no le va a gustar si va a seguir con sus malas calificaciones, si no va a entenderle a los maestros, no le va a encontrar el sentido).

La clase de inglés

Destaca que pese a que el grupo en general no trabaja, el alumno se mantiene tranquilo en el salón a diferencia de sus compañeros. Advierte que a J. se le dificulta su clase porque es muy lento para escribir, por tal motivo, es poco probable que logre copiar los ejercicios del pizarrón y esto hace que se vaya rezagando en las actividades (para escribir si es bastante lento, o sea no te anota las cosas rápido, no, a veces no las anota).

Explica que el alumno le ha dicho abiertamente que no comprende su clase y sabe que es la falta de comprensión la razón de que no trabaje (nada más me dice –es que no lo entiendo). Intentó apoyarlo de manera personalizada y esperaba ver un mayor esfuerzo de su parte, aunque él decía claramente que no estaba entendiendo nada. Conoce al alumno desde niño y por ello es que le tenía consideración pero J. no puso de su parte para aprender (Le preguntaba, trataba pues de que participara, pero no tuvo interés en hacer eso). Menciona que ve muy complicado que el alumno termine la secundaria.

La clase de taller de mecánica

El maestro considera fundamental que en su clase los alumnos estén atentos y trabajen cuando lo indica, J. no lo hace. Lo describe como un alumno inquieto y pese a que asiste siempre a su clase, no está interesado en aprender (es un chamaco muy inquieto, que

quiere estar todo el día en la calle, quiere estar jugando, no pone atención, no anota nada, se la pasa jugando). De acuerdo a lo dicho por el maestro, es el único del grupo que verdaderamente no trabaja (casi no quiere. El único vaya, el único que no) y hasta sus propios compañeros lo señalan (los mismos alumnos me dicen "ese ni va a trabajar maestro, ya lo conocemos, así pasa en todas las materias").

Sus expectativas sobre el alumno son muy bajas por la apatía y desinterés que observa en él. Sin embargo, al considerar las limitaciones del alumno en cuanto a la lectura y escritura, no es complicado entender que le sea difícil permanecer dos horas (las sesiones de taller son siempre de dos horas y son totalmente teóricas) sentado pretendiendo trabajar. Para el docente, J. tiene escasas, si no es que nulas posibilidades de terminar la secundaria (es más, me comentó que se iba a salir de aquí [dice mientras niega con la cabeza]).

- Conducta del alumno

Existen dos categorías excluyentes entre sí respecto al comportamiento de los alumnos, los de buena y los de mala conducta. El primer grupo caracteriza a aquellos alumnos que en general tiene un buen desempeño escolar, no están inmiscuidos en problemas y son responsables en el cumplimiento de sus tareas y en el trabajo dentro del salón. Los señalados con mala conducta, son aquellos alumnos que constantemente reprueban, que son indisciplinados y eso se refleja en la apatía por trabajar y en el desorden que generan dentro del salón.

Para los docentes de taller de mecánica y matemáticas, J. demuestra una mala conducta. Para la docente de matemáticas el alumno tiene muy poco que ofrecer y es un desastre al igual que otros alumnos con sus características (su conducta no es aceptable porque no trabaja). El de taller comenta que es el peor del salón, el más travieso y que además muestra una total apatía por la clase (no pone atención, se la pasa jugando).

Por otra parte, la maestra de inglés tiene una perspectiva opuesta respecto a su conducta, ya que lo describen como alguien tranquilo, que se mantiene quieto en su silla cuando entra a clases (no es relajista, o sea está quieto en su silla […] Que sea inquieto no). La de español por su parte valora que no sea grosero (es muy distraído. Se ve que el muchacho es noble, no es como otros muchachitos que tengo que si les llamas la atención enseguida se te vienen encima).

En este punto podemos constatar que la apreciación y valoración de la conducta por parte de los maestros depende totalmente de su percepción y criterio sobre lo que es buena y mala conducta, prueba de ello son las versiones que dan sobre el alumno y que difieren totalmente hasta el grado de ser opuestas.

- Entorno familiar (des)favorecedor

A pesar de que los maestros conocen poco el contexto familiar del alumno, en su discurso hablan de la falta de compromiso de los padres para apoyar al alumno en casa y para presentarse a sus llamados en la escuela. Señalan que esto condiciona el bajo desempeño académico del alumno pues también es responsabilidad de los padres.

Tabla 2. Percepción del contexto familiar

Matemáticas	
Conoce a la madre, fue su compañera de primaria. Señala que su limitada preparación y el que tenga que trabajar son la razón por la cual no puede apoyarlo en casa.	*"no es preparada, la conozco de la primaria, vino a verme cuando empezó a reprobar, me dijo échale la mano, apóyalo…pero no hay por dónde".*
Español	
Comenta que la carencia de apoyo de los padres de J. En casa es una condicionante de su poco avance. No conoce a la madre del alumno.	*"es desatención porque, si él presenta un problema de aprendizaje, yo creo que su mamá debería o su papá, no sé, deberían estar en su casa al pendiente todas las tardes. Que estén ahí pegados con él".*
Inglés	
Es vecina de J. Desde qué él era pequeño por lo que conoce su ambiente familiar. Explica que la mamá le pidió apoyo para trabajar con él.	*"la abordé en la entrega de boletas y en una ocasión que ella fue a mi casa a platicar, que fue casi al inicio me acuerdo, y fue porque ya empezó a ver que J. empezaba a salir mal…"*
Mecánica	
No conoce a sus padres de J. Sin embargo, manifiesta que se necesita del apoyo de los padres para que el alumno cambie su actitud y mejore académicamente.	*"me pongo a pensar, ¿será que este chamaco, en su casa no, no platica el papá o la mamá con él? Pues no razona, o sea que en vez de decirle J., está mal esto, está bueno esto, no se…"*

J. vive con su madre y su hermana. No conoce a su papá. Su mamá trabaja como ayudante de cocina en un restaurante que está a 40 minutos de distancia en camión. Ella comenta que aunque quisiera no puede estar al pendiente de su hijo por su horario de trabajo que es de 6:00 a.m. a 8:00 p.m. de lunes a sábado, y los domingos es de 6:00 a.m. a 3:00 p.m., por un salario de 800 pesos semanales. Acudir a las juntas, implicaría que le descontaran el día.

Tampoco puede apoyar al alumno como quisiera por falta de tiempo y porque no cursó la secundaria. Considera que los alumnos aprenden en base al interés que muestran en la escuela y su hijo carece de él según le ha comentado su maestra de

matemáticas ya que el alumno no trabaja y tampoco se acerca a preguntarle (no trabaja, está en su silla, viendo para todos lados ¡Eso es lo de él! no le da por decir: maestra ciertamente no le entendí a la tarea pero bueno me voy a quedar hasta lo último para que me explique). Sin embargo, dice que J. llora y dice que odia las matemáticas porque no le entiende a la clase.

Otros docentes también se han quejado del alumno, que no entra a clases, que no quiere trabajar. Luego de recibir tantas quejas, amenazó al alumno con que iba a dejar de estudiar y él le pidió una oportunidad. J. se esforzó pero ya era demasiado tarde, pues la mayoría de los maestros no quisieron apoyarlo, la maestra de matemáticas no quiso recibirle las tareas. La madre piensa que su actitud fue para hacer sentir mal al alumno, a manera de venganza (yo llegué a entender que tal vez la misma maestra lo hacía que él se sintiera menos, como el otro no ponía interés, no quería entrar a clases, que se yo, yo siento que tal vez ella hacía que él se sintiera menos que ella…no sé, al fin que yo lo dejé así).

Comenta que con J. todo ha sido en vano, ha considerado sacarlo de la escuela, y una ocasión lo mandó a trabajar por un tiempo como castigo y al ver que se esforzaba se sintió más desilusionada de él pues le demostraba que prefería el trabajo antes que los estudios (le pone más empeño a trabajar que a estudiar, para mí eso es una decepción muy dura). La falta de interés y la apatía del alumno por aprender son la muestra de que no quiere superarse (le digo, que no te quieres ni tú mismo. No quieres, no dices voy a sobresalir). Pese a todo esto, para ella es importante que el alumno termine la secundaria, pues es la clave para tener mayores oportunidades de un trabajo en el futuro. Espera que ya no repruebe e intentará cambiarlo al turno matutino, donde dice que existe mayor rigor y esto garantizará un mejor aprendizaje en J.

De qué manera influyen las expectativas en el alumno

J. tiene 13 años. Fue remitido a la USAER debido a que presentaba una necesidad educativa especial sin diagnóstico que se relacionaba con su aprendizaje ya que de acuerdo a sus maestros, tenía problemas para aprender y además mostraba mala conducta. Se graduó de la primaria con la calificación mínima aprobatoria y de igual forma comenta la madre que recibía quejas, "que no entregaba tareas", "que no retenía" y "que no componía su letra".

El informe de psicología, en la evaluación cognitiva Montreal (MOCA), arroja resultados correspondientes a un nivel cognitivo medio. En todas las áreas de la prueba no se observan dificultades significativas. En el área viso espacial y el área de orientación, es capaz de realizar las actividades con una sola indicación. En el área de identificación, logra el reconocimiento de las imágenes. En cuanto al área de memoria y el recuerdo diferido, consigue retener la información proporcionada y evocarla para

realizar asociaciones sin dificultad. En las áreas de lenguaje y abstracción, muestra una adecuada fluidez verbal y manejo de vocabulario. Expresa sus ideas de forma inmediata y es capaz de elaborar un proceso de simplificación en pequeños detalles.

- La identidad asumida por el alumno

Para J. su trayecto en la secundaria ha ido decreciendo. Comenzó con mucho ánimo y terminó sintiéndose desilusionado de sí mismo, derrotado porque no pudo con las exigencias impuestas. Reconoce que no fue un alumno que cumplió totalmente, pero también manifiesta haberse sentido marginado por sus maestros, particularmente de matemáticas (yo a usted le pregunto y usted me va a contestar, porque ese es el trabajo de usted aquí en la escuela…pero doña esa no…desde el primer día no me pelaba ni me hacía caso ¡nada! y me daba coraje) y una gran necesidad de apoyo cuando él reconocía abiertamente "que no podía", "que no entendía"(si las comprendo las tareas, a veces sí, pero hay veces que no. Pero si las quiero hacer, trato de hacerlas). El alumno habla con nostalgia sobre su paso por la primaria, donde dice que el trato de los maestros era diferente pues menciona que ahí si le explicaban bien lo que tenía que hacer.

> *«Yo sí quería estar en la secundaria. Ya en el segundo bimestre me convencí así de ¿Qué onda? ¿Qué hago aquí? Se sentía vacío aquí, y yo dije ya valió este bimestre…ya en tercer bimestre ya, yo, ¿yo no sirvo para esto o qué onda?... ya en el cuarto bimestre, fue donde ya le eché las ganas a todo, me esmeraba para hacer las tareas, todo eso, para que luego la profe me dijera: no, no, todo eso está mal» J.*

Reprocha no haber recibido una oportunidad pese a que se estaba esforzando por mejorar, por hacer cosas de las que no tenía idea y aun así intentaba cumplir (esta es mi libreta. Aunque sea revísemela y póngame algo, un cinco para que mi mamá se dé cuenta que la entregue, que le de coraje pero que se dé cuenta –le dije y ella no me la quiso calificar, no le hizo caso).

Comenta que le gusta acudir a la secundaria, porque en su casa no sabe qué hacer aparte de ver tele. Sus asignaturas favoritas son aquellas donde sólo tiene que copiar, pues ahí se relaja. Contrario a lo que todos piensan, él si cree que la secundaria es importante, al menos para conseguir un trabajo (la base del estudio es el éxito o algo así...Pero me gustaría trabajar en algo, en lo de mi papá), lo cual es importante pues sabe que sus recursos son limitados (en lo que yo le ayude a mi mamá, como dicen le doy aunque sea unos $50, para que compre jabón, compre algo, carne, porque ya no alcanza).

Todo lo anterior le hace cuestionarse si realmente vale la pena seguir estudiando, hacer tareas o entrar a las clases (si entro, pero ya me da cosa como de decir ¿A qué voy? ¡No quiero entrar!…que aburrida, esa clase está fea…la profe me ignora

como si yo, no valiera nada). Señala que a partir de sus experiencias, la escuela dejó de importarle (si tengo interés, me pongo a pensar en eso, llego aquí y pum siento una…de que no está bien y todo me vale). Se llamó a sí mismo tonto, pues así lo consideraban su familia y maestros (ya eso piensan, que soy un tonto). Menciona que hasta para escaparse de las clases hay que ser listo, y él no lo es. Terminó dudando de su propia capacidad (ya no, yo no serví para esto).

Es consciente de que va a reprobar, situación que le angustia pues no tiene el dinero para pagar exámenes extraordinarios de 52 pesos por asignatura, que podrían significar acreditar la materia y seguir estudiando (si me interesa, estoy bien preocupado porque estoy como...si voy a seguir estudiando, o qué va ser de mi vida).

Conclusiones

Las expectativas docentes se construyen a partir de cuatro factores que se interrelacionan y que son las prácticas pedagógicas, que a su vez influirán en la percepción que el docente tenga sobre la demostración del alumno de su deseo por aprender, así como también acerca de la conducta del alumno que puede ser positiva o negativa según su criterio y finalmente lo anterior será enriquecido por lo que el maestro conozca o suponga sobre el entorno familiar (des) favorecedor del alumno.

Las expectativas sobre el rendimiento académico del alumno, inciden directamente en su exclusión educativa (fracaso escolar), justificado como consecuencia de su (i) responsabilidad. Dicho impacto en el alumno en cuestión, trasciende hasta provocarle un sentido de desvalorización, no sólo como estudiante sino como persona, asumiendo una identidad de "alumno fracasado" impuesta desde el aula.

La evaluación en la secundaria tiene un rasgo segregador, pues sustenta la separación entre buenos y malos alumnos, ya que es a través de ella que se manifiesta el aprendizaje que han logrado. Ser reconocidos por una calificación, no sólo significa la aprobación bimestral o sumatoria de la asignatura, es la aprobación simbólica del maestro que reconoce el esfuerzo del alumno y mediante un número le asigna a su persona un valor.

Los problemas de conducta que afectaban el desempeño escolar del alumno, existían mucho más en el discurso docente que en la realidad y además eran muy subjetivos, pues se limitaban al cumplimiento de normativas que cada maestro determinaba y poco tenían que ver con favorecer un real aprendizaje.

En el discurso queda de manifiesto que el aprendizaje es una tarea que corresponde totalmente al alumno, en gran medida al apoyo de los padres, pero el papel de docente es difuso, pues las formas de enseñanza no consideran una real atención a la diversidad, aquella que es ajena a los estándares esperados del alumno, donde se pongan en práctica sus habilidades pedagógicas.

Aquel alumno que confronta directamente el esquema del docente de enseñanza homogénea es etiquetado como alguien con problemas de aprendizaje y/o mala conducta (según el criterio de cada maestro), justificando así lo que no se pudo lograr con él. Esta radicalización entre alumnos buenos y malos referente a la conducta, es una tarea más que realizan los docentes. Se cree que el mal comportamiento del alumnado, es un reflejo de la falta de reglas y valores en casa. Pero la escuela, en vez de ofrecer alternativas para desaparecerla, la acentúa más.

Si el maestro es consciente del efecto potencial de tener expectativas favorecedoras acerca de sus estudiantes podría concentrarse en los aspectos positivos de ellos, en conocerlos, más allá de la lista de asistencia; y es muy probable que le sea más fácil tener una postura flexible y de apoyo ante alumnos descritos como problemáticos.

Referencias

Echevarría, A., & López, E. (2011). Pigmalión ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. Boletín de Psicología, 7-22.

García, E., García, A., & Reyes, J. (2014). Relación Maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. Ra Ximhai, 279-290.

Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 969-996.

Montes, I., & Franco, E. (2012). Expectativas hacia el rendimiento escolar en profesores de educación primaria de la provincia de Arequipa: Una aproximación al estudio del Efecto Pigmalión. Revista de Investigación ULASALLE, 15-29.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. The Urban Review, 16-20.

Sandoval, E. (2000). La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes. México: Plaza y Valdés.

Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 641-668.

Tauber, R. (1998). Good or bad, what teachers expect from students they generally get! Recuperado el 20 de Julio de 2011, de ERIC Digest Educational Resources Information: www.eric.ed.gov.

FORMACIÓN DEL CUERPO DOCENTE: NECESIDAD DE EPISTEMOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN[1]

Mildred Fuentes Miranda[2]
Carlos González Morales[3]
Lorena Godoy Peña[4]

Resumen

Esta comunicación tiene como propósito superar las aproximaciones ontológicas sobre las tensiones mismidad/otredad, como articulación posible entre lo arqueológico y lo genealógico. Desde una revisión documental hermenéutica se analizan algunos de los aportes más relevantes que desde los estudios culturales y postcoloniales se han formulado respecto de la categoría de diferencia en la reflexión filosófica en diálogo con la educación. La noción de diferencia nos lleva a su connotación epistémica, a la historia pluridisciplinar de los mestizajes que se convierte en una base para la reflexión sobre la educación. Asimismo, el problema del margen nos impone la toma de conciencia de los giros sociales de las llamadas éticas aplicadas, poniendo en un movimiento de apertura los metadiscursos y anudamientos instituidos históricamente entre saber, poder y estrategias micropolíticas de normalización, que se atraviesan desde el campo bio-médico para reproducirse en los de la pedagogía, la didáctica y las metodologías de enseñanza.

---

[1] Esta presentación es parte de la investigación para la institucionalización del Programa Epistemologías de la diversidad en contextos educativos. Trabajo colaborativo entre la Dirección General de Docencia de Pregrado y el Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

[2] Doctora en Intervenciones psicológicas aplicado a contextos educativos por la Universidad de Oviedo, España. Directora Académica del Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo: mfuentes@upla.cl

[3] Candidato a Doctor en Políticas y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha. Director General de Docencia de Pre Grado de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. cigm@upla.cl

[4] Candidata a Doctora en Estudios Americanos, especialidad Educación, Pensamiento y Cultura por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile, docente del Departamento Disciplinario de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha, , Valparaíso, Chile. lgodoy@upla.cl

Introducción

La cuestión de las diferencias ha ocupado un lugar de privilegio en la producción filosófica, culturalista y antropológica desde las últimas dos décadas. A partir de algunas reflexiones provenientes de la Filosofía de la Diferencia, de los Estudios Culturales y de ciertos enfoques de las Ciencias Sociales, se revela un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad como términos relacionales, y no para designar lo peligroso o maléfico que debe ser prohibido y/o apartado.

Se trata, ante todo, de elaborar una discusión en torno al fundamento epistemológico de los discursos sobre la diferencia y que hacen de ésta su centro de atención. A estos debates concurren discursos y aportes que van desde la psicología hasta la filosofía, y que dibujan de manera problemática el horizonte comprensivo de aquello que se rotula como "diversidad". Resulta, entonces, evidente que la educación debe asumir estas tensiones en su espesura y problematicidad, antes que como una temática resuelta, con el fin de fomentar una posición teórico-crítica autónoma frente a los diversos aportes de la cientificidad. De este modo, se revisan y se ponen en cuestión las nociones que se han instituido como normalidad, educación especial, diversidad, diferencia, integración, inclusión y otras que alimentan el cotidiano del educador y la educadora, tanto a nivel curricular como a nivel de normativas y políticas educativas.

De epistemologías coloniales

En el *Discurso del método* el francés René Descartes escribió: "Yo pienso, [luego] yo existo" (Descartes, R., 1984, p.92), con este gesto inaugural se instala la duda como fundación de la subjetividad moderna y que, a su vez, condiciona el papel de los sentidos, los cuales *per se* no aseguran el conocimiento —engañan—, mientras no esté presente el entendimiento. Esta dualidad en la discusión entre sentidos y entendimiento es una prolongación de otras posibles dicotomías o dualidades, como por ejemplo, esencia/forma; alma/cuerpo; caos/orden; sujeto/objeto, entre otros.

De esta última dualidad —entre sujeto y objeto— se hace eco la epistemología, cuyo eje central está condicionado por el estudio de una forma de conocimiento, el científico. De manera general, la epistemología se podría definir como una ciencia de la ciencia, descartando otras formas de conocimientos válidos, asimismo funciona como demarcación entre lo que es y no es ciencia, de ahí viene la clásica distinción entre *episteme* y *doxa*.

Sin duda, la relación sujeto-objeto responde a un proyecto histórico anclado en la modernidad de corte europeo, que entra en conjunción con una economía de corte liberal-burguesa-capitalista, produciendo un tipo de discurso y de sujeto dentro de esos límites civilizatorios. El blanco europeo se supo amo, maestro y señor, encarnó la

civilización occidental; mientras que el indígena, moreno, mujer, se convirtió en el bárbaro. A partir de esta —y otras— formas de dominación se hace de América Latina un espacio de la diferencia. Mediante la noción de *epistemicidio,* Boaventura de Sousa Santos (2009) define la operatoria de eliminación de los saberes alternativos al saber de la ciencia occidental moderna. Su perspectiva contrahegemónica frente al saber occidental moderno de la ciencia, bien pudiera definirse como una suerte de articulación del sentido (Hall, 1994), cuya propuesta crítica se construye desde dos principales movimientos que caracterizan a la Epistemología del Sur: i) la visibilización de estos conocimientos otros —la experiencia desperdiciada posible aún de rastrear, recuperar, reinventar—; y, ii) su emergencia —aparición o *presentificación*—, desde la que es posible postular un posicionamiento epistemológico plural, como apuesta crítica.

Esta alternativa contrahegemónica a la "pérdida" de saberes constituye una apuesta epistémico-política, en tanto "proyecto-propuesta" para disputar y enfrentar a la ciencia social moderna y su reducción de la riqueza del mundo.

"Entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales" (De Sousa, B., 2009, p.12).

Junto a ello, Stuart Hall plantea ese rescate desde una dimensión cultural capaz de generar una unión entre lo que él denomina la identificación y el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas. El autor constantemente hace referencia a un enfoque discursivo, con el cual lograría darle cierta dinámica a cuestiones que parecen estar estancadas, en este sentido se ve la identificación: "como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en «proceso»" (Hall, S., 1994, p. 15).

Hall asume una postura del concepto de identidad no esencialista, sino estratégica y posicional, por lo que no es algo estable del yo ni tampoco de un yo colectivo —en el sentido de la identidad cultural.

"El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos" (Hall, S., 1994, p.17).

Frente a la posición fija, vertical, singular y continental desde la que históricamente se ha posicionado la epistemología dominante del Norte, la(s) epistemología(s) del Sur aspira(n) a una articulación fluida, horizontal y plural de los conocimientos otros, cuya expresión metafórica puede tomar forma desde un pensamiento archipiélago (Glissant, 2002), heterogéneo y descentrado. De ahí que se

indague sobre una articulación posible, que no se opone a la idea de identificación o la de identidades, en donde se valora el interés del autor en superar los reduccionismos economicistas y psicoanalíticos, para preocuparse de la formación y prácticas discursivas que son constituyentes del campo social, campos mutuamente constitutivos pero no idénticos. En este sentido, identidad es el punto de intersección entre ellos, de ahí su dificultad.

La crítica está centrada en las posiciones subjetivas discursivas «vacías», donde los sujetos parecen ocupar posiciones de manera no problemática y en donde el discurso es una formación reguladora y regulada; además, en ese aspecto el cuerpo se transforma en el último refugio del «hombre»: "El cuerpo es construido, modelado y remodelado por la intersección de una serie de prácticas discursivas disciplinarias" (Hall, S., 1994, p. 28).

De ahí que las epistemologías del Sur tomen una posición de resistencia, oposición e invención, y a pesar de la epistemología del Norte, cobre sentido una relación que reconstruye en su devenir una historicidad que no puede ser vaciada. Perspectiva de gran poder performativo para enfrentar la "cuestión pedagógica" en un contexto educativo otro, abierto a la pluralidad y la diferencia.

La diferencia de la diversidad

El término "diferencia"[5] en el contexto educacional, no aparece directamente evocado, sino que se alude al mismo a partir del término "diversidad", giro terminológico a través

[5] Conviene tener presentes algunas de las definiciones en torno a la categoría de la diferencia que inspiran este trabajo al establecer ciertas rupturas epistémicas:
"Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo 'tú' o 'nosotros' no es un plural del 'yo'. Yo, tú no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el 'en nuestra casa'. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder." (Lévinas, E., *Totalidad e infinito*, 1977; cfr. Skliar, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*, 2011, pp. 102-103).
"Sin él/ aquí/ sin él/ Su fuego susurrando" (Villariño, I. *Poesía completa*, 2008; cfr. Skliar, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado…, 2011, pp. 102*).
"Que el 'otro' no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos —yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío— no basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto" (Deleuze, G. *Diferencia y repetición, 1988: p. 214*, cfr. Skliar, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado…, 2011, pp. 102*).
"La diferencia entre enunciados de contenido semejante, pero proferidos en distintos lugares geopolíticos de enunciación y referidos a distintos terrenos histórica y geopolíticamente

del cual se reduce el problema de la diferencia a una única significación de carácter dicotómico o binario.

Es la expresión de la diferencia reducida al déficit y a las dificultades de aprendizaje, donde la complejidad que implica la diversidad queda desplazada e invisibilizada a través de un protocolo de intervención, donde los aspectos ajenos a la "normalidad" del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan fuera del campo de lo diverso.

Desde esta perspectiva —de la diferencia subsumida en la diversidad— aquello a lo que se apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit:

> de lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible (…) [ello] conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social (Boggino, N. 2010, pp. 56-57).

¿Filosofía(s) de la diferencia?

Este debate sobre la diferencia se inscribe históricamente en una red de relaciones binarias que se desarrolla en los intersticios del pensamiento de la modernidad, partiendo por la clásica polarización dicotómica respecto de identidad/alteridad, para complejizarse a través de otras tantas dicotomías que pesan en las relaciones homogeneidad/heterogeneidad, normalidad/anormalidad, masculino/femenino, naturaleza/cultura, razón/emoción, público/privado, diversidad/diferencias, centro/periferia, globalización/localización.

Así pues, para considerar la propia existencia en plural de las filosofías de la diferencia, habrá que remontarse a un pensamiento que trata de superar, en lo posible, la tradición metafísica y trascendente del ser, poniendo en cuestionamiento justamente la singularidad, cuya esencialidad persiguió el pensamiento socrático a través de la identidad. Para atraer hacia sí y problematizar la filosofía de lo nuevo, lo discontinuo, lo indeseable y expulsado del mundo, emerge como concepto la inmanencia, como

---

constituidos (ejemplo los actuales cuatro continentes y las diferencias internas en cada uno de ellos…) es en verdad la diferencia colonial epistémica. En ella se diseña la geopolítica del conocimiento y las relaciones asimétricas de poder que relacionan reclamos identitarios en la epistemología […] Tanto como la fundación y condición del conocimiento". (Mignolo, W. *El Eurocentrismo… 2001, p.19*).

territorio del no-mundo, de lo impensado desde las multiplicidades. El iluminismo constituye, en ese itinerario, la culminación de la tradición filosófica metafísica, para elevar a su cúspide la condición humana, por medio de la autorrealización del intelecto y el progreso de la civilización basado en la razón científica, la generación de métodos universalistas que justifican la educabilidad masiva de los seres humanos más allá de las fronteras nacionales y de atavismos culturales que impedirían el avance de la conciencia, de la verdad, del progreso de la técnica, de la libertad y la emancipación del sujeto.

En ese sentido, Jean-François Lyotard (2008) cuestiona los metarrelatos del iluminismo, por cuanto tienen de historias unificadas, instituidas por las culturas hegemónicas en forma dogmática, para legitimar un conjunto de prácticas, instituciones, autoimagen cultural, discursos que presumen totalidad y validez universal, como si ellas constituyeran verdades absolutas en sí mismas, fuera de la propia historia y de la práctica social. Los metarrelatos del iluminismo afirman sus verdades mediante la afirmación de sus negaciones y el silenciamiento y exclusión de otras tantas verdades. Desde el falaz propósito de emancipación de toda la humanidad, se encubre la memoria del olvido de la otredad, lo que Enrique Dussel (1994) ha definido como el mito de la modernidad: la constatación de la superioridad europea, que justifica la exigencia moral de imponer el desarrollo a los más primitivos; teniendo como falsoitinerario desarrollista la repetición del modelo europeo; la justificación de la violencia ante la oposición del bárbaro como guerra justa colonial y del sacrificio redentor, porque las víctimas son necesarias como medio que justifica un fin superior, de carácter mesiánico, que es la modernización; porque si el bárbaro resulta culpable de oponerse a la modernización, entonces la modernidad significa el rito sacrificial que le permite expiar sus culpas, con su muerte o victimización.

Abandonado el mito universalista de los grandes relatos, las filosofías de la diferencia buscarán, entonces, las *micrologías* o pequeños relatos, aquellos que cobran sentido en las comunidades próximas, en los mundos de la vida cotidiana, heterogéneos, mutables, intersubjetivos, dialógicos en el reconocimiento de la necesidad y presencia del otro en la construcción de significados compartidos y el reconocimiento de la polifonía expresiva de la diferencia. Aquella que se preocupará primero por las "minorías" sexuales y culturales: mujeres, negros, indígenas, *gays*, lesbianas, enfermos mentales, niños, caracterizando la ruptura ideológica de la *alteridad* con el modelo androcéntrico civilizatorio: hombre blanco, occidental, adulto, heterosexual, hegemónico y normal.

Bajo el neografismo *différance*, Jacques Derrida (1968) amplía, a través de una discreta marca gráfica muda —cambiar la 'e' por la 'a'— la borradura que no se hace presente y que traza relaciones y tensiones invisibles entre el discurso filosófico-

lógico y el empírico-lógico. A través del neologismo, analiza los significados de la voz latina *differe*, para sintetizar en *temporalización* y *espaciamiento*, que difiere o suspende la satisfacción del deseo o la voluntad por un devenir-tiempo del espacio y un devenir-espacio del tiempo. El otro significado de diferir expresa el no ser idéntico, ser otro distinto. En cambio, en la *différance* no hay esencia ni verdad, es un innombrable/impensable para la filosofía, que pone en evidencia que no existe nada al margen de relaciones de diferencias y diferendos, sólo efectos de diferencias, rastros de los rastros, pues no hay ningún rastro originario. Es a partir de este giro lingüístico que Derrida pone en cuestionamiento si el pensamiento nietzscheano constituye una crítica de la filosofía como "indiferencia a la diferencia" (Dreher, 2006: 47-49).

Desde su pensamiento de la diferencia, la deconstrucción alcanza hasta el logofonocentrismo platónico, de la pre-consciencia, que constituyó: "un movimiento y una estructura necesarias y necesariamente finitas: historia de la posibilidad simbólica *en general* (…); historia de la diferancia, historia como diferancia; que encuentra en la filosofía como *episteme*, en la forma europea del proyecto metafísico u onto-teleológico, la manifestación privilegiada, dominadora mundial de la disimulación, de la censura en general, del texto en general." (Derrida, J., 1989, p. 272).

Por su parte, Deleuze y Guattari (2005), desde el pensamiento rizomático, se abren a una epistemología contraria a la subordinación jerárquica del pensamiento dicotómico, al racionalismo mecanicista, disciplinado y unitario, proponiendo una resistencia a la distribución del poder y la autoridad, como itinerario para superar los esencialismos y como una forma de antigenealogía. El rizoma no responde así a un modelo estructural, centrado en un eje como representación simbólica de un sistema opresivo. Desde su posición postestructuralista, los autores desclasifican los sistemas arborescentes por cuanto son jerárquicos e "implican centros de significancia y de subjetivación, autómatas centrales como memorias organizadas." (Deleuze, G. & Guattari, F. *Rizoma, 2005, p. 21*).

La conexión o relación incesante entre dos puntos, donde no hay sujeto ni objeto, nos habla de una ruptura significante desde la que emerge la encrucijada, el pasaje o tercer espacio que moviliza la construcción de sentido, la cartografía de los flujos y redes que no es reductible ni a lo uno ni a lo múltiple.

La *différance*, la diferencia, el diferendo, más que teorías traman una red de pensamiento en los aportes de Derrida, Deleuze & Guattari (2005) y Lyotard (1999), al plantearse como correlato la desarticulación del conocimiento como fiel representación de la realidad, el cambio de la perspectiva ontológica por la genealógica, como dinámica de historización, la crítica al logocentrismo. Estas filosofías de la diferencia pueden ser entendidas más como un *movimiento* de pensamiento —los *sistemas* son fijos—, de carácter nómade, archipiélago, con diferentes métodos y perspectivas; la

arqueología, la genealogía, la deconstrucción, todas ellas guardan entonces una relación con las nociones de diferencia en tanto rupturas, pliegues, fragmentaciones, mutaciones, discontinuidades históricas.

Los *Cultural Studies*

Aunque el ejercicio crítico pudiera asimilar los Estudios Culturales y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, cabe distinguir las diferentes lecturas que sobre la emancipación/resistencia asumen sus propias propuestas, lo que resulta de especial importancia para revelar el carácter afirmativo y popular que dará sentido a la reflexión del denominado culturalismo latinoamericano.

El marco de reflexión de los *Cultural Studies* de la Escuela de Birmingham se centra en la discusión acerca de la teoría tradicional y la crítica, aportando renovadas perspectivas para desentramar el significado y consecuencias de las perspectivas dogmáticas empiristas del pensamiento moderno. En ese mismo contexto, el filósofo y psicólogo Max Horkheimer (2003), líder del pensamiento crítico frankfurtiano, sostuvo que dichas perspectivas traducen el modo de producción industrial, inspiradas en reglas deterministas sobre las formulaciones del saber acerca de las relaciones económicas, sociales y psicológicas, cuyo carácter mecánico opera mediante proposiciones condicionales, aplicadas a una situación dada.

"Con la ayuda de ellas [las reglas] construimos el proceso probable, eliminando o introduciendo el acontecimiento que ha de servir para la explicación." (Horkheimer, M. 2003, p. 228).

Cuestionando las estructuras reproductivas del pensamiento científico tradicional, la Teoría Crítica centrará, por tanto, su objeto de estudio en la sociedad y el desarrollo humano, desentrañando los condicionamientos que limitan la emancipación y los procesos de cambio en toda sociedad. La restitución de sentido del protagonismo histórico que le cabe a los sujetos en sus diferencias, evidencia para el pensamiento crítico las contradicciones implícitas del sistema capitalista, las tensiones y conflictos interclasistas/interculturales invisibilizados, cuyo reconocimiento y toma de conciencia son la base del desencadenamiento de las fuerzas emancipatorias en las dinámicas de cambio social.

"La teoría esbozada por el pensar crítico no obra al servicio de una realidad ya existente: solo expresa su secreto." (Horkheimer, M. 2003, p. 248). El sujeto crítico no está aislado, no es ajeno al acontecer, y si bien está determinado por sus condiciones materiales de existencia y la tensión de sus relaciones interclasistas, también es un ser situado desde su propia praxis, que se alimenta de interacciones con otros individuos y grupos, y con ellos construye su realidad, su presente histórico.

"La aceptación de la invariabilidad esencial de la relación entre sujeto, teoría y objeto, diferencia la concepción cartesiana de cualquier lógica dialéctica" (Horkheimer, M. 2003, p. 243).

La libertad del individuo persiste siempre y cuando no quede subsumido en la masa y/o en la voluntad del poder, pues la liberación es un proceso de toma de conciencia mediante el cual se construye una nueva sociedad, por ello el principal propósito del pensar crítico y constructivo es el de agudizar las contradicciones desde una teoría que tiende a la transformación de la totalidad social, superando la subordinación y normalización de las injusticias y la explotación, consustanciales a la estructura económico-política del capitalismo y a sus mecanismos de reproducción.

La importancia que los *Cultural Studies* concedieron a la otredad fue heredada desde las oposiciones semiológicas que se establecieron a partir de la lingüística para valorar la diferencia de significados y sus relaciones desde la oposición binaria —blanco/negro— y desde la significación que se construye en una relación dialógica con el otro. La dimensión antropológica vendría después a alimentar la reflexión, al establecer que la cultura se nutre y depende de los procesos de significación, otorgando posiciones diferentes a las cosas dentro de un sistema de clasificación. La diferencia sería, entonces, la base de un orden simbólico que denominamos cultura, dotada de ciertas fronteras simbólicas y en cuya construcción de un orden jerárquico capitalista y colonial residiría la violencia simbólica de los sistemas de clasificación, los que pretenden mantener su congruencia desde categorías "puras" que legitiman el significado e identidad singulares de una cultura.

Inspirado fuertemente por el psicoanálisis freudiano y la teoría psicoanalista sobre el racismo de Franz Fanon (1986), Stuart Hall desmarca de todo esencialismo el concepto de identidad, instalándolo desde una perspectiva estratégica y posicional, que supera ese núcleo estable de un yo ontológico, potenciando el reconocimiento del otro a partir del lugar que ocupa. Frente a la singularidad plantea una pluralidad cruzada e incluso contradictoria, puesta de manifiesto a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes. Las identidades en la modernidad tardía amplían su fragmentación y fracturación, en un proceso de transformación constante. Se trata de *devenir* y no de *ser*, "en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos" (Hall, S. 2003, pp. 17-18).

Las identidades surgen de la "narrativización del yo", en lo imaginario y simbólico, pese a que lo ficcional no socaba su eficacia discursiva, material o política. Son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, al interior de prácticas discursivas y estrategias enunciativas específicas, dentro de modalidades de poder y, por ello, "son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una «identidad» en su

significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna)" (Hall, S 2003, p. 18).

Por ello requieren construirse a través de la diferencia, mediante la relación con el *otro*, con lo que no es, lo que le falta, en términos derridianos, su *afuera constitutivo*.

Marcar la diferencia, según Hall, se traduce entonces en modelar la cultura, establecer cierres, estigmatizar y expulsar cualquier cosa que desde su auto-referencia sea definido como impureza, anormalidad. "Sin embargo, paradójicamente, también hace poderosa la 'diferencia' y extrañamente atractiva precisamente porque es prohibida, tabú, amenazante para el orden cultural. Así, 'lo que es socialmente periférico es a menudo simbólicamente centrado'" (Babcock, 1978, p. 32, 2005, p. 422).

Es en este punto donde los *Cultural Studies* producen un cambio de perspectiva en la criticidad, al proponer una mirada ambivalente sobre la diferencia, no excluyente una de otra, ni positiva ni negativa fuera de un contexto específico, ante todo polisémica y compleja en los posibles niveles de análisis. La diferencia contribuye a producir identidades, pues los "otros" son imprescindibles para ser uno mismo. Este cambio de modulación, asume una influencia directa del psicoanálisis freudiano, por cuanto *el otro* tiene de fundamental potencialidad en la vida psíquica de todo ser humano en la constitución del sí mismo, en su desarrollo temprano, en el proceso de *identificación* que Lacan define como "la mirada desde el lugar del otro" que se produce en la "etapa del espejo" en la primera infancia (Cfr.: Hall, 2005).

Especial atención dedicarán los *Cutural Studies* al análisis de las formas de representación y transmisión de estereotipos a través del discurso racializado y la visualización de la diferencia en la cultura popular, tanto en la literatura durante los siglos XVIII-XIX, como a través del cine y el comic en el XX, enfrentando la crítica hacia la repetición de la dicotomía civilizado/primitivo en la naturalización de la esclavitud, la exhibición del cuerpo o la ridiculización imitativa de los modos y modales refinados por quienes son presentados como ignorantes y faltos de cultura.

"La 'naturalización' es, por consiguiente, una estrategia representacional diseñada para *fijar* la 'diferencia' y así *asegurarla para siempre*. Es un intento de detener el 'resbalamiento' inevitable del significado, para garantizar el 'cerramiento' discursivo o ideológico" (Hall, S. 2005, p. 428).

En síntesis, podría decirse que el aporte de los *Cultural Studies* en la reflexión sobre la diferencia se centra en cuatro estrategias de investigación crítica: i) las formas de construcción de la "otredad" y de la exclusión; ii) la construcción del estereotipo y sus relaciones de poder hegemónico; iii) el papel de la fantasía en el imaginario colectivo, transmitido a través de la cultura popular y sus referentes al discurso y

visualidad racializada de la vida cotidiana; y, iv) el fetichismo, que representa una diferencia *patologizada,* fuera de todo sistema clasificatorio de la normalidad y del orden normativo de lo que debe/no debe ser. El fetichismo constituye, por ello, una estrategia doble, "para representar y no representar el objeto tabú [el cuerpo del otro/a diferente], peligroso y prohibido de placer y deseo. Nos da lo que Mercer llama una 'coartada', lo que anteriormente llamamos una 'cubierta' o 'una historia de encubrimiento'." (Hall, S. 2005, p. 438).

Estudios Culturales Latinoamericanos

Jesús Martín Barbero se interroga ¿desde dónde pensar la identidad si estamos insertos en esta concepción dualista que se mueve en la diferencia y la exclusión? Para responder a la pregunta se plantea la necesidad de explicitar, desde las culturas subalternas, la constitución de lo masivo en América Latina, desplazando el eje del debate de los medios a las *mediaciones*, o sea, a las articulaciones entre las prácticas de comunicación y los movimientos sociales a las diferentes temporalidades y a la pluralidad de matices culturales.

Primero critica la dualidad en que son pensados los procesos sociales, teniendo por un lado un nacionalismo populista obsesionado con el "rescate de las raíces" y la pérdida de la identidad —Teoría de la Resistencia—, y por otro, un progresismo iluminista —Teoría de la Diferencia— que ve al pueblo como obstáculo para el desarrollo (Martín Barbero, 1987: 205). Sin embargo, plantea que existe una tercera vía que consiste en que las culturas indígenas no pueden existir autónomamente ni tampoco ser anuladas por el capitalismo. Se trata de reconocer que la cultura indígena también se desarrolla.

El desconocimiento de los pueblos indígenas como parte de la pluralidad de la nación se debe a la tradición liberal y a la concepción napoleónica, en cuya visión homogénea de nación no cabe la idea de la pluralidad étnica. Frente al pensamiento de lo indígena como lo primitivo, a lo popular urbano, al barrio, se le niega la posibilidad de su existencia cultural, considerándolo como ingenuo.

En su preocupación por criticar el objeto de estudio de la comunicación desde la mirada dualista —resistencia/diferencia—, que piensa lo masivo como algo puramente exterior, dejando afuera a la historia, "su opacidad, su ambigüedad y la lucha por la constitución de un sentido que esa ambigüedad cubre y alimenta [...] lo masivo en esta sociedad no es un mecanismo aislable o un aspecto, sino una nueva forma de socialidad" (Martín Barbero, J. 1987, pp. 247-248).

Todo es masivo, desde la educación hasta las formas de participación política, la religión, el consumo. Por lo tanto, pensar lo popular desde lo masivo no significa alienación o manipulación, sino nuevas formas de existencia y lucha.

Sostiene que lo popular no se agota en la masividad, como es el caso del circo, de las fiestas, de las radios populares, etc. Plantea que "Con grandes diferencias y contradicciones que atraviesan cada uno de los formatos en su modulación de lo popular algo se hace visible en su conjunto: cómo los procesos de reproducción cultural e ideológica recuperan discursos de liberación y son susceptibles de ser subvertidos en el campo mismo del consumo" (Martín Barbero, J. 1987, p. 255).

La expresión de lo popular y de las diferencias está ahí, presente en lo masivo.

El antropólogo argentino Néstor García Canclini, en sus estudios sobre modernidad e interculturalidad en Latinoamérica, plantea el concepto de *hibridación*, entendiéndolo como "procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" (García Canclini, N. 1989, p. 3).

Esa perspectiva le permitió repensar los procesos de contacto e intercambio cultural, no solo desde una larga duración histórica, sino particularmente comenzar a analizar las formas modernas de interculturalidad. Algunas de sus críticas reactualizan varias de las dicotomías que forman parte de los repertorios de clasificación normalizada en las ciencias sociales, como son tradición/modernidad, norte/sur, local/global, entre otros.

El autor propone en su trabajo, tres hipótesis principales:

> i) "la incertidumbre acerca del sentido y el valor de la modernidad deriva no sólo de lo que separa a naciones, etnias y clases, sino de los cruces socioculturales en que lo tradicional y lo moderno se mezclan"; ii) la modernidad latinoamericana puede comprenderse como "los intentos de renovación con que diversos sectores se hacen cargo de la heterogeneidad multitemporal de cada nación"; y, iii) la investigación transdisciplinaria desborda la investigación cultural (García Canclini, N. 1989, pp. 14-15).

Para el estudio de los fenómenos de hibridación de esta modernidad diferencial, García Canclini parte por descartar la dicotomía que separa lo culto de lo popular, debido a las dinámicas de con-fusión que implican los fenómenos comunicacionales en los medios de comunicación masivos y en la cultura urbana, lo que obliga a repensar los espacios de socialización. La hibridación cultural muestra claramente, en su opinión, tres procesos: el des/coleccionamiento, la des/territorialización de los procesos simbólicos y la expansión de los "géneros impuros". En el período actual de la modernidad híbrida, todas las culturas son de frontera, aunque también se reformulan las relaciones de poder, reordenando los conflictos y oposiciones entre hegemónicos y subalternos, ya que su distinción radical no siempre es visible, como tampoco su enfrentamiento. Su perspectiva de análisis respecto de las diferencias interculturales se orienta a entender cuáles son las

consecuencias en el traspaso de: "una concepción vertical y bipolar a otra descentrada, multideterminada, de las relaciones sociopolíticas" (García Canclini, N. 1989, p. 323).

Estudios Postcoloniales y Subalternos

El aporte de los estudios postcoloniales, inscritos en el programa de investigación sobre colonialidad y modernidad de la Universidad de Duke, sitúa como enclave de crítica el estudio de la formación de la economía-mundo, a partir de la expansión de la modernidad europea y la implantación del sistema capitalista en el continente americano. Su producción intelectual abarca multiplicidad de campos científicos y humanísticos, que incluyen a las ciencias, la filosofía política, crítica literaria, sociología, estudios de género, historia e historiografía, entre otros.

Las obras del martiniqués Franz Fanon (2009, 1991), desde una filosofía política para la decolonización, y del palestino Edward Said (2002, 1997), sobre la crítica al orientalismo, permean en el debate las tesis foucaultianas del saber-poder y las preguntas sobre la posibilidad de habla que tendrían los subalternos, frente a una historia cerrada que pesa sobre la diferencia y la violencia epistémica de la dominación colonial que impone a la *otredad* una doble perspectiva, si la entendemos aisladamente como mera interioridad o exterioridad de la colonialidad. La alteridad para el negro no es el negro, sino el blanco. Las consecuencias de la colonización europea no sólo tienen un impacto psicológico, existen relaciones internas entre la conciencia y el contexto social (Fanon, 2009:101-102).

La genealogía de los estudios sobre modernidad/colonialidad articula los aportes de distintas corrientes de pensamiento que se desarrollan particularmente en Latinoamérica a partir de la década de los 60, en sintonía con los movimientos políticos de liberación nacional y los procesos de descolonización socio-cultural. Entre dichas corrientes cabe destacar a la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la autonomización de la ciencias sociales latinoamericanas; los debates sobre modernidad y postmodernidad, la hibridación en antropología y comunicación; la influencia de los estudios culturales en el desarrollo del culturalismo latinoamericano y las mediaciones culturales. Articulaciones que generan sinergias con los aportes en Estados Unidos del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, los Estudios Subalternos Surasiáticos, las teorías feministas europeas y chicanas, la Teoría Postcolonial y la filosofía africana. Todas esas perspectivas ponen en crisis los macrorelatos universalistas de la modernidad, instalando nuevas sensibilidades —*ethos*— y cosmovisiones que fragmentan la noción unitaria del *sistema-mundo* hacia una semiosis polifónica que abre espacios a la *heterotopía* y al *multiverso*, hacia los imaginarios de

mundos posibles desde los que producir conocimiento, desde la divergencia y la búsqueda de un "paradigma otro" (Mignolo, 2001).

Aníbal Quijano, preocupado a partir de las décadas 60-70 por las problemáticas de la marginalidad en el desarrollo urbano americano, orienta su crítica anti-imperialista hacia los problemas vinculados al eurocentrismo, la globalización y la colonialidad del poder. Para Quijano, el conflicto, inscrito en la historia de América Latina y el Caribe, confronta aquellas tendencias que se dirigen hacia una *reoriginalización cultural*, y otras que tienden a la represión o reabsorción de los productos culturales dentro del poder dominante en la sociedad. Conflicto que atraviesa nuestra historia como una tensión continua de la subjetividad, donde el carácter del imaginario, los modos de conocer y los de producir conocimiento constituyen una cuestión siempre abierta (Quijano, 2001: 117).

Bajo el esquema de las relaciones de dominación, Quijano plantea que las identidades fueron asociadas constitutivamente a jerarquías, lugares —espacio/tiempo— y roles sociales, así: "raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población" (Quijano, A. 2001, p. 202).

La constitución de Europa como nueva id-entidad y su expansión colonial al resto del mundo, "llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos" (Quijano, A 2001, p. 203).

Perspectiva que viene a reelaborar y hacer más eficaz como instrumento de dominación y clasificación universal de la población mundial otro más antiguo, el dominio de género o inter-sexual.

Por su parte, Walter Mignolo acuñó el concepto de *diferencia colonial* para referirse al sistemático mecanismo de des-clasificación de las poblaciones y los mundos sometidos a la expansión de la población y el mundo occidental. La raza ocupa un lugar central en la lógica de des-clasificación del imaginario hegemónico occidental a través del que se construye la mismidad imperial europea, contracara de la diferencia colonial. Para Mignolo, la retórica de la modernidad, oculta la lógica de la *colonalidad*; no explicita la construcción efectivamente acontecida de una exterioridad que le permitiese cerrarse sobre sí misma.

El cuerpo conceptual de la colonialidad es definido por Mignolo como el lugar de enunciación que "revela y denuncia la ceguera de la narrativa de la modernidad desde la perspectiva de la modernidad misma, y es al mismo tiempo, la plataforma de la pluriversalidad, de proyectos diversos provenientes de la experiencia de historias locales tocadas por la expansión occidental" (Mignolo, W. 2003, p. 187).

Las nociones claves que constituyen dicho cuerpo conceptual son: i) la articulación del sistema mundo moderno colonial; ii) la colonialidad del poder (Quijano, 2001), que articula raza, trabajo, espacialidad y necesidades de explotación del capital; iii) diferencia colonial y colonialidad global (Mignolo, 2001), derivada de la anterior y referida a la subalternización del conocimiento y las diferencias culturales en las estructuras globales del poder; iv) colonialidad del ser dimensión ontológica de la colonialidad en ambos lados del encuentro y "la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro" (Maldonado-Torres, Imperio y colonialidad del ser, 2003, cfr. Escobar, A. 2005, p. 73); y, v) eurocentrismo, que representando la particular experiencia histórica local europea se implanta como modelo hegemónico global de conocimiento desde el siglo XVII (Dussel, 1994; Quijano, 2001).

Desde los estudios subalternos, Homi K. Bhabha aborda la diferencia cultural para poder pensar la realidad desde sus límites o márgenes, y poner así en evidencia el dominio expansivo que el pensamiento occidental ha implantado históricamente en nombre de su supremacía cultural, "que es producida en sí misma sólo en el momento de la diferenciación" (Bhabha, H. 2002, p. 55).

Es esa autoridad de la cultura que se impone como referente de verdad, la que determina el concepto y el momento de su enunciación. El autor plantea que en el actual escenario de incertidumbre de la identificación cultural, los sistemas estables de referencia a modelos y tradiciones se ven fragmentados por la emergencia de nuevas demandas, sentidos y estrategias culturales. El reconocimiento político o no de esa emergencia viene a definir, entonces, si se trata de una práctica de dominación o de resistencia, lucha que se produce entre dos temporalidades que Bhabha define como pedagógicas y performativas. La temporalidad pedagógica tiene una enunciación teleológica o mítica, que se corresponde con el tradicionalismo, con lo instituido; la temporalidad performativa tiene carácter dinámico y móvil, política y estratégicamente desplazada, al corresponderse con lo que está siendo, el devenir de todo proceso histórico en permanente construcción y no clausurado.

A modo de apertura: de la diferencia en educación

Primero, una aclaración conceptual irreductible, en América Latina cuando en la teoría o en la praxis política en educación se aborda la diferencia subsumida en la diversidad, aquello a lo que se apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit, respondiendo a una perspectiva biomédica.

> "…de lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre

> diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible (…) ello conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social" (Boggino, N. 2010, pp. 56-57).

Se hace necesario, por tanto, superar la reproducción mecánica de ese paradigma mediante un enfoque genealógico, que indague en la historia de la educación especial en América Latina, focalizando -en y como principio- la descripción e interpretación de las relaciones de poder que se constituyeron -en las interacciones médico/profesora; profesor/alumno; médico/paciente, etc.- en la producción del saber -psiquiátrico, médico, pedagógico, psicológico, etc.- y en la objetivación de sujetos -normal/anormal; enfermo/sano; alumno/estudiante; adulto/menor; dotado/discapacitado, etc.

El camino recorrido en dicha empresa retomará sus discursos desde sus orígenes para enfocarlos en sus emplazamientos locales y ver luego cómo progresan, se transforman, afectan o son afectados por otros discursos desde sus orígenes, se generalizan, para integrarse finalmente en estrategias globales y mecanismos más generales. Es decir, permitirá delimitar un análisis ascendente en oposición a otro descendente, frecuentemente utilizado en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

Por ello, nuestro enfoque articula lo arqueológico y genealógico. Arqueológico, en la medida en que aborda el análisis de los discursos desde su coherencia interna, a partir de la especificidad misma de su lógica discursiva, desde la verdad producida por dispositivos específicos que constituyen a los sujetos de conocimiento. Y genealógico, porque incluye en esa ontología las relaciones de poder que otorgan su *ratio* a la dimensión histórica y a los procesos que la producen (Morey, 1996: 25).

Previamente, de acuerdo a De la Vega, debemos hacer una aclaración con respecto a la utilización del análisis genealógico, "No debemos ver sólo los aspectos negativos que circunscriben su análisis; es decir, en los mecanismos de normalización, en los dispositivos de poder, en las prácticas de control hay que observar, además una potencia que prohíbe, excluye o descalifica, otra que produce. Producción de saber, de placer, de subjetividad son los ejes centrales que circunscriben las prácticas actuales de disciplinamiento y control"[6] (De la Vega, E. 2010, p. 23).

Nuestro propósito es describir los contornos más visibles de aquella productividad, en un ámbito que aparece atravesado por el signo negativo de la

[6] Las cursivas son del autor.

exclusión. Más allá de los efectos de la segregación, y en concordancia con éstos, es necesario interrogar cómo penetraron en la escuela nuevos discursos y estrategias de intervención a través de la problemática de la educación diferencial o especial. Junto al niño diferencial, discapacitado o especial se introdujo al médico higienista, al psiquiatra, a la psicopedagoga, al psicoanalista, a la estimuladora temprana, etc. Una nueva preocupación por el cuidado y la promoción de la infancia anormal surgió en el contexto escolar —no sólo en él—, la cual dibujó los nuevos anudamientos entre el saber, el poder y las estrategias micropolíticas de normalización.

Según De la Vega, estos discursos y prácticas constituyeron y constituyen, un complejo entramado que tiene lógicas propias, también formas propias de articulación con el sistema educativo y efectos específicos en distintos ámbitos del cuerpo social.

Sin duda, la obra genealógica más importante sobre la anormalidad es la de Foucault, especialmente *Historia de la Locura; Vigilar y Castigar; Los Anormales*. Donzelot, en *Policía de las familias*, siguiendo los desarrollos de Foucault sobre la prisión, ha demostrado cómo la escuela en Francia —en especial los institutos médicos-psicopedagógicos, vinculados a ella— cumplieron un rol fundamental en la instalación e introducción del psicoanálisis y de las modernas narrativas pedagógicas y psicológicas.

En Argentina, los trabajos de A. Puiggrós y colaboradores permiten esbozar en el contexto de una historia de la educación, las principales vías genealógicas en la constitución de la educación especial, allí se sitúan los discursos políticos, pedagógicos, médicos, jurídicos y psicológicos que confluyeron en la edificación del sistema educativo argentino, para trazar las segmentaciones y los mecanismos de normalización elaborados en dicho país.

La propuesta-apertura aquí esbozada aspira, por tanto, a una indagatoria más profunda sobre la historización de saberes/prácticas pedagógicas del Sur, subalternas y liberadoras, que logren articularse con otros saberes/prácticas en la configuración de un posicionamiento epistemológico del Sur. Esta potencia emancipatoria de relacionamiento conocimientos/prácticas permitiría rescatar lo excluido y ampliar simbólica-materialmente lo que entendemos por "realidad social", cuyo efecto puede contribuir a generar un movimiento de crítica y apertura respecto de los metadiscursos sobre las diferencias y los anudamientos instituidos históricamente entre saber, poder y estrategias micropolíticas de normalización, cuya instalación ontológica desde el campo bio-médico atraviesa y se re-produce en los campos de la pedagogía, la didáctica y las metodologías de enseñanza.

Referencias

Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.

Boggino, N. (2010). Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Buenos Aires: Homo Sapiens.

De la Vega, E. (2010). Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación Especial. Buenos Aires, Noveduc.

Deleuze, G. (1988). Diferencia y repetición. Madrid: Júcar.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). Rizoma. Valencia: Pre-textos.

Derrida, J. (1968). La différance. [Libro en línea]. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Santiago de Chile. Disponible: http://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf. [Consulta: 2014, Junio, 3].

Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Barcelona: Anthropos.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI.

Descartes, R. (1984). El discurso del método. México: Porrúa.

Dreher, E. M. (2006). "En el rastro de la Filosofía de la diferencia". En: Skliar, C. y Frigerio (comps.). Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: del Estante Editorial.

Dussel, E. (1994). 1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". La Paz: Plural editores, Centro de Información para el Desarrollo, CID.

Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. Tabula Rasa (1), 51-86.

Fanon, F. (2009). Piel negra máscaras blancas. Madrid: Akal.

Fanon, F. (1991). Les damnés de la terre. París: Gallimard [1961] (Los condenados de la tierra, Julieta Campos [trad.] (2003). México: FCE). [Primer Capítulo: "La Violencia"] pdf.

Foucault, M. (1998), Historia de la locura en la época clásica. México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2000), Los Anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008), Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Canclini, N. (1989). Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.

Glissant, E. (2002). Introducción a una poética de lo diverso. Barcelona: Ediciones del Bronce, Planeta.

Hall, S. (1994). Estudios Culturales: dos paradigmas. Causas y azares, (1), 27-44.

Hall, S. (2003). Introducción. Quién necesita identidad. En: Hall, Stuart y Du Gay, Paul. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrurtu.

Hall, S. (2005). El espectáculo del "Otro". En: Representation. Cultural representations and signfiying practices. London: Sage, 1997. Traducción de Carmelo Arias. Disponible: http://esculturales.blogspot.com/2005_10_01_archive.html. [Consulta: 2014, Mayo, 14].

Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica. Madrid: Amorrortu.

Lévinas, E. (1977). Totalidad e infinito. Salamanca: Sígueme.

Lyotard, J. F. (1999). La diferencia. Barcelona: Gedisa.

Lyotard, J. F. (2008). La condición postmoderna: Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra (La Condition postmoderne: Rapport sur le savoir. 1979).

Maldonado-Torres, N. (2003). Imperio y colonialidad del ser. Ponencia al XXIV Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, LASA. Dallas, marzo 27-29.

Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. México: Gustavo Gili.

Mignolo, W. (2003). Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalterno y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, Cuestiones de Antagonismos.

Mignolo, W. (2001). El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones del Signo & Duke University.

Morey, M. (1996). La cuestión del método. En: Foucault, M. Tecnologías del yo. Barcelona: Paidós.

Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América latina. En: Mignolo, W. El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones del Signo & Duke University.

Said, E. (2002). Orientalismo. Barcelona: Mondadori.
Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Villarino, I. (2008). Poesía completa. Barcelona: Lumen.

¿A QUIÉN O A QUÉ ALUDE LA PREGUNTA POR EL SUJETO DE LA DISCAPACIDAD?

Mónica Leticia Campos Bedolla[1]

Resumen

Toda pregunta, en su calidad de enunciado, toma un sentido particular, una vez que se logra articular. La articulación de la pregunta, pre-texto de este artículo, pretende movilizar significados, significantes y aproximaciones discursivas, que acompañan a cada una de las palabras que la conforman, pues hasta en la selección del enunciado de la pregunta, ya hay un diálogo que practicar; un diálogo cuidadoso que se entablará desde la subjetividad de quién dialogue con la pregunta. Por lo cual, no se puede decir que se trata de una pregunta sin intención, sin un Sujeto que es interpelado cada que ésta es formulada.

Una pregunta que se entrelaza en los distintos significantes de una cadena discursiva. Toda cadena discursiva da paso a un Sujeto que emerge, al ser aludido, y que se configura *en, desde* y *por* la intención de esa alusión. Por ello cuando hablamos de la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, se pretende seguir las huellas del Sujeto que se configura *en* y *por* el discurso de la discapacidad.

Este texto, pretende abrir un espacio de diálogo con la pregunta, y desde luego con lo que ella pudiera develar del Sujeto de la discapacidad, desde una construcción histórico-discursiva.

Palabras clave: Sujeto, discapacidad, histórico-discursivo.

Desde la elección de la pregunta que se lanza, ya hay una provocación. Eso implicaría que no hay preguntas lanzadas al azar, sin que en su esencia devele, un Sujeto *sujetado* a ella, y un Sujeto que se configurará al momento de ser enunciada. Así mismo, toda pregunta, va dirigida a alguien y con un propósito; generalmente esperando que ese "alguien" escuche y atienda el llamado de quien la formula. Un llamado encubierto por una serie de significados, atribuidos a cada una de las palabras que constituyen la pregunta, y previamente avalados por los estudiosos de las diferentes lenguas y contextos en los que surgen. Sin embargo, dentro de ese encubrimiento lingüístico, del

[1] Dra. En Educación y Psicología por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro; Maestría en Educación; miembro fundador de la RIIE; Docente en la Universidad Mondragón-UCO.

que es preso el *llamado, o la demanda*, se esconde una cadena de significantes que develan, un Sujeto que enuncia, y un Sujeto al que se alude en esa enunciación.

Pero, ¿De qué pregunta hablamos?, ¿de la pregunta puesta como título de este este texto?: ¿A quién o a qué alude la pregunta por el Sujeto de la discapacidad? De ser así, por inercia gramatical, se estaría casi obligado a responderla con lo que aquí se despliegue, sin embargo, esa no es la intención real de la pregunta título de este trabajo. Más bien, lo que se busca es poner a dialogar el quién y el qué incluidos en la interrogante, con "la pregunta por el Sujeto de la discapacidad". Pregunta que se menciona como pregunta pero que no está estrictamente planteada como tal, ya que no es una pregunta que demande respuesta y mucho menos que se pretenda contestar en este artículo, sino que se integra como un enunciado con el que se habrá de dialogar.

Así pues, reflexionemos sobre "la pregunta *por* el Sujeto *de la* discapacidad", en su carácter de enunciado, desde su esencia de ser un acto de enunciación. El acto de enunciar implica poner en acción al que habla (el que enuncia), desde su subjetividad y un *otro* que escucha (al que se interpela) y cuya escucha es activa, ya que de ella emerge su subjetividad y su configuración como un Sujeto en relación, con ese otro /Otro que lo interpela. De ahí que la enunciación tendrá un carácter histórico único que no se reproduce nunca dos veces de manera idéntica. (Ascombre J. y Ducrot, O., 1994).

Regresando a la pregunta, descompongámosla. Empecemos con la palabra, Sujeto. La noción de Sujeto que se evoca, con el uso de esta palabra en la pregunta, es la un Sujeto que se constituye por y en el lenguaje; un Sujeto que deviene en el lenguaje, en una acción discursiva donde toma forma su subjetividad. Con ello, se presupone que el Sujeto emerge y se hace presente, cuando es interpelado en el discurso. Un Sujeto, sujetado al discurso y en relación con el otro/lo Otro. Por consiguiente, no se refiere a Sujeto/persona/persona de carne y hueso, ni mucho menos a un Sujeto bio-psico-social.

Ahora bien, veamos la palabra Sujeto integrada a la frase: "Sujeto ***de la*** discapacidad". Primeramente, distingamos la diferencia entre este enunciado, y "Sujeto ***con*** discapacidad". Revisemos las palabras "*de*" y "*con*", ambas son consideradas preposiciones. La Real Academia de la Lengua (2016), define una preposición como "palabra invariable que introduce elementos nominales u oraciones subordinadas sustantivas haciéndolos depender de alguna palabra anterior. Varias de ellas coinciden en su forma con prefijos". Como se observa, toda preposición subordina a lo que antecede, de ahí que "pre" signifique previo. Ahora bien, toda preposición cumple, además, con la función de establecer la relación entre palabras o grupo de palabras. Por ejemplo, en "Sujeto ***de la*** discapacidad" o "Sujeto ***con*** discapacidad", hay una conexión entre el Sujeto y la discapacidad, establecida por las preposiciones destacadas en negrillas. Hasta aquí no habría ninguna diferencia entre ambas oraciones, sin embargo,

sí se establece un vínculo significativa y constitutivamente, distinto entre Sujeto y discapacidad, como más adelante se mostrará.

Existen diversos tipos de preposiciones, de acuerdo a su uso, y para fines de lo que aquí nos atañe, sólo se mencionarán dos: Las preposiciones de causa y las de compañía. Las primeras, se utilizan para establecer un vínculo de origen y resultado, es decir, de causa y efecto; entre éstas se encuentran "de" y "por". En cuanto a las segundas, se usan para expresar una asociación de sujetos, en cuanto a una acción, figurando como única preposición: "con".

De acuerdo a lo anterior, el enunciado "Sujeto ***con*** discapacidad", remite de inmediato a una asociación entre Sujeto y discapacidad (y no solo por cuestión gramatical, sino por la significación que ha tomado en el discurso de la discapacidad), es decir se establece una acción asociativa en la que la palabra Sujeto, por asociación, se relaciona de inmediato, con discapacidad.

En el caso de "Sujeto ***de la*** discapacidad", se hace presente cierta movilidad, que implica, hablar de causa- efecto, en la que la enunciación de una de las palabras provocará un efecto en la otra, y viceversa, es decir que la discapacidad como discurso, hable del Sujeto, pero que también el Sujeto es hablado por la discapacidad, mostrándolo como un Sujeto activo, y no pasivo, como sugiere el enunciado Sujeto ***con*** discapacidad, pues en este último, se enfatiza que la tiene, y por tenerla se le adjudica, e incluso que lo *es*, o sea, discapacitado. De ahí que con frecuencia, se utilice de forma indistinta, "Sujeto ***con*** discapacidad" y "discapacitado"; enfatizándose, en ambos casos, la discapacidad, y no sólo a nivel discursivo, sino incluso, va conformando un paradigma rector de las prácticas que se vierten en pro de atender la discapacidad, y que por consecuencia, repercutan en el sujeto que la tiene; de esta forma se prioriza la especialización en la discapacidad, esperando surta efecto en el sujeto.

En este mismo sentido, de lo que puede sugerir o provocar el nombrar de una u otra manera algo, qué podemos reflexionar sobre el enunciado, motivo de este texto, "Sujeto ***de la*** discapacidad". Como ya se mencionó, por efecto lingüístico, el uso de la preposición *"de",* nos habla de causa y efecto, en su forma dialéctica. De una dupla de causa y efecto discursiva y configurativa[2]. Separemos, el enunciado, tomando las dos primeras palabras, y veremos su efecto fonético: *Sujeto de*, "agarrado de", "sostenido de", o "sujetado*"*. Si agregamos la siguiente palabra del enunciado, veremos a qué está sujetado; en este caso, a la discapacidad. Lo que nos muestra que hay un Sujeto que se sostiene de la discapacidad; pero ¿qué es la discapacidad? Si retomamos, el eje de análisis de este texto, pensemos en la palabra discapacidad, en su sentido discursivo, que vaya más allá de su básico uso de cubrir la necesidad lingüística de nombrar, de

[2] Recordemos que se ha planteado una noción de Sujeto, configurado en y por el discurso.

alguna forma, a todo aquello que refiera a cierta alteración física o intelectual. Hablar de lo discursivo, implica, reflexionar en la palabra en una cadena de significantes que hacen un efecto configurativo y constitutivo de quienes son interpelados, es decir, el discurso da paso al Sujeto que lo articula, y que a la vez se constituye en él. Por ello, habrá que tener presente, que ese Sujeto no emerge por efecto discursivo (efecto), sino que ese Sujeto también sostiene el discurso, lo reproduce y le da sentido (causa). Es un efecto dialéctico-constitutivo.

Lacan, mencionaba que desde el nombrar ya se configura un Sujeto, debido a la relación y lugar en que se coloca el concepto de discapacidad: cuando aparece la preposición "*con*", la palabra discapacidad está como adjetivo que califica y define a un sujeto acabado, terminado y de carne y hueso, pues no podría encontrar más que en ese cuerpo mutilado el adjetivo que reafirma que se tiene la discapacidad. Con esto quedará establecida la relación entre el individuo y la discapacidad con la que se le asocia. De igual forma ocurre con la expresión: *Sujeto discapacitado*, aunque en éste, su efecto enunciativo es aún más paralizador, ya que, en este caso, el Sujeto ***es*** la discapacidad, es decir, cuando lleva la preposición ***con***, permite pensar en que la tiene pero no que él *es* la discapacidad. Es importante señalar, que a pesar de que desde hace algunos años se ha intentado, por lo menos de manera institucionalizada (desde un discurso del yo), desaparecer discursos excluyentes, es aún frecuente escuchar y observar en la praxis, estos aparentes "lapsus", que no hacen otra cosa más que develar los discursos apropiados y que han figurado no sólo al que lo enuncia, sino a toda una cultura.

Una vez desplegada la reflexión sobre el enunciado "Sujeto de la discapacidad", analicemos "la pregunta por"; "la pregunta **por** el Sujeto de la discapacidad". En cuanto a la preposición **por,** incluida en el enunciado, se apelará al uso del ***por*** en su acepción de tiempo; en el sentido de ser una preposición que ubica un suceso en el tiempo. Así pues, cada vez que se formule la pregunta, se hará referencia a un tiempo, de ahí que la pregunta será algo que no está fijo, sino que se manifiesta en el tiempo, entendido éste como un instante en el cual ocurre o deviene algo, y no como en una cadena cronológica de causales marcados por un antes y un después. Es decir, la pregunta por el Sujeto tomará cierta significación al momento en que surja como interlocutora del momento histórico-discursivo que se esté revisando, con la posibilidad de dejar latente la incertidumbre de no saber exactamente qué Sujeto de la discapacidad se esconde ahí, pero que por lo menos, permitirá seguir los restos de las voces que lo acompañan. Justo esa incertidumbre será la línea de este trabajo.

Desde hace algunas décadas, sobre todo después de la segunda guerra mundial, que ha sido el peor holocausto de la humanidad y del olvido del *otro*, ha prevalecido, en primera instancia, la extrema preocupación por compensar en algo, los perjuicios

ocasionados en ese *otro* olvidado y delegado, a un segundo plano, tanto en el discurso, como en las acciones, ya que ha sido un discurso enaltecedor de la razón, la ciencia, la tecnología y el poderío económico. Un perjuicio que no sólo ha sido constitutivo, sino físico, ya que después de la guerra mundial, se arrojaron al mundo miles de personas con alguna discapacidad, por lo que, surge la necesidad de generar todo un aparato discursivo en pro, de los derechos humanos, y de los derechos humanos de las personas ***con*** discapacidad. Un discurso que cumple muy bien su función de hacer efecto, no sólo en el rumbo que han de tomar las acciones que se emprendan, sino en la instauración de la discapacidad motivo central de la preocupación, tal y como lo muestra el gran adelanto legal, social, científico y de especialización que se tienen hoy en día para atender las diferentes patologías y discapacidades. Es un discurso que a la vez que pretende incluir, excluye; que apela a la igualdad legal, social e intelectual de los individuos, pero que para darles esa igualdad, los tiene que separar en el discurso y por ende, en las acciones: tenemos leyes para personas ***con*** discapacidad, programas exclusivos para personas ***con*** discapacidad, lugares exclusivos para ellas, etc. Con todo esto, se observa que el discurso que alude a "*personas con discapacidad*" permite distinguirlas, por su discapacidad, y a atenderlas por esa misma discapacidad, lo cual sin duda, hace más fácil la labor, por lo tanto, la discapacidad vuelve a ser el centro del discurso y de las prácticas. Un discurso sobre la discapacidad con un Sujeto silenciado.

De ahí la necesidad de formular preguntas diferentes, como la pregunta ***por*** el "Sujeto ***de la*** discapacidad".

Si se ha expuesto que preguntar ***por,*** el Sujeto ***de la*** discapacidad***,*** alude a una pregunta formulada en un tiempo, y por un Sujeto que se configura justo en el tiempo, al momento de formularse la pregunta, es importante plantear a qué noción de tiempo nos referimos. Heidegger plantea una noción de tiempo como la presencia del *"ser ahí"* en el tiempo. La idea de un *"ser ahí"* invita, desde mi punto de vista, a varias lecturas. Una primera lectura, y que es la trabajada por Heidegger, alude, por un lado, a que es necesario pensar en ese *"ser ahí"* más allá de un entenderlo como un "*estar ahí",* como si fuese sinónimo de un lugar; un lugar en el mundo. Un mundo en el que se existe y del cual se da cuenta al momento de pasar de la pregunta por el S*er.* A la pregunta por el Sujeto.

Un Sujeto activo, inacabado, indefinido, del cual sólo se podrán seguir algunas huellas mediante la escucha de ese Sujeto, en un tejido de discursos. Discursos que inmersos en una temporalidad, que van mostrando algunas huellas del Sujeto que se va configurando, más allá de incurrir en la tradición que hay de hablar de personas con discapacidad, su caracterización y lugar en el mundo. Y permitirnos con esto no olvidar la pregunta por el Sujeto y asumir que todo lo que se geste alrededor de esta pregunta y de la red de discursos que por ella sean llamados y tejidos, sin perder de vista que

todo lo que se haga serán meras interpretaciones, pero que mantendrán latente la posibilidad de una escucha diferente con la expectativa de que en algún lado aparezca dicho Sujeto.

Regresando con la idea del tiempo, a lo largo de su libro "El ser y el tiempo" Heidegger (1997) planteará la existencia de una temporalidad impropia (debido a la falta de comprensión y conciencia de un *sí mismo*) que viene a ser lo más esencial del hombre en relación al tiempo, ya que, según el autor, el hombre es uno en general y abstracto, diluido en un *"ser ahí"* como unidad temporal que prepondera a una multitud. El *"ser ahí"* en principio implica un Uno alineado sin tiempo propio porque se vive como el tiempo de los demás. Esto significa que todavía el *"ser ahí"* no tiene una comprensión de dilución de ser *sí mismo* y en realidad no se puede hablar de un ser individual, sino que el *"ser ahí"* es una multitud, en la temporalidad de lo cotidiano. Una cotidianeidad en la que se repiten las "habladurías" que la gente dice y que no se comprende; sólo se repite. Por lo que para dar cuenta de un "*ser ahí"*, en primera instancia, se requiere saberse en un *estar ahí* en el mundo, además de un estar con los otros en ese mundo, donde lo individual se socializa y es a lo que este autor llamara: historicidad.

Antes de reflexionar acerca de esta construcción del término de historicidad en Heidegger, apelemos a la definición básica de éste:

> En un sentido más estricto, la historicidad implicará la interpretación de la temporalidad**,** que es la característica de los hechos ya sucedidos que ocurren en el transcurso del tiempo, de los hechos pasados.
> Entonces, la historicidad sería algo así como la reflexión sobre la temporalidad de los hechos acontecidos, siendo la misma, propia y exclusiva de los seres humanos, porque solo los hombres están capacitados para reflexionar acerca del tiempo y de su paso. Esta cuestión supone, que si la historia es en efecto los hechos interpretados y se dice que la misma es relativa, también la interpretación de la misma, o sea la historicidad, lo será. (Diccionario definición ABC, 2012).

En la definición anterior, se observa la misma relación que establece Heidegger en cuanto a temporalidad e historicidad, en la que ésta última no es más que la interpretación de la primera. Lo que podemos resaltar de esta primera parte de la definición es que la palabra interpretación habla de un relativismo en esa relación y en las mismas nociones que aquí se vinculan. Un relativismo que está presente como un ejercicio de lo humano, donde ni los hechos ni el mismo tiempo son absolutos, sino sujetos de interpretación, y justo por esa condición es que apelan a una historicidad particular. Particular porque cada hombre o ente que reflexiona, o como dice

Heidegger, comprende la esencia de su *Ser ahí*, podrá también hacerse cargo de su Ser en la historia.

De igual forma, cuando Heidegger habla de historicidad y no de hacer historia (desde una perspectiva científica) me lleva a pensar que quizá con este término se puede introducir una posibilidad de movimiento, cosa que en la práctica de los historiadores generalmente no se da, ya que hay una marcada tendencia por clasificar, acotar y paralizar, a través de datos, fechas, relaciones de causa efecto, un pasado, que se vinculará con el presente, y que con ello se le apostará al futuro. Desde luego, esto resulta contrario a la idea de temporalidad de la que se ha hablado, y de la cual busca dar cuenta la historicidad. Una historicidad que sólo puede ser contada por el dueño de esa historia y que está enlazada con una historia (acontecimientos, hechos, discursos, etc.) que le antecede y que proviene de otro lado, y que por ese enlace se colectiviza lo individual, sin que por ello se pierda su singularidad.

Ahora bien, aunque pareciera que esta apuesta por la historicidad, no es otra cosa, sino apelar a un trabajo historiográfico, y que quizá sólo se le está llamando de otro modo, Heidegger enfatiza que las épocas históricas son incomparables y que, por consiguiente, no se puede hablar de ningún tipo de progreso, y que por eso la pregunta por el *Ser* debe ser leída desde cada época, pero sin que por ello se suponga que al formularse la pregunta en una época determinada, se esté fundando ésta como causa de lo que en la siguiente época se pondrá en juego ante dicha interrogante.

Es justo en este punto donde creo oportuno vincular esto de la historicidad con la configuración de una red histórico-discursiva que dé cuenta del Sujeto de la discapacidad, ya que ese Sujeto tendrá su propia historia, contada desde sí, y permeada por el discurso que lo interpela, un discurso que emerge de una historicidad colectivizada de la cual es parte, por esta alineación del *"ser ahí"* a una multitud, que menciona Heidegger. Con esto, asumo el reto de intentar una lectura y escucha histórico-discursiva que no busque dar explicaciones o numerar una serie de causales en cada época recorrida, sino más bien que los discursos de cada época sean interpelados también por la pregunta y que con ello, se puedan seguir huellas del Sujeto de la discapacidad.

Para trabajar un poco más esta idea de lo histórico-discursivo, sobre todo de lo discursivo, ahora invitaré a Foucault. Este autor, quien trabajó la noción de historia y discurso, menciona "…una formación discursiva es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" (Foucault, 2010: 154).

En esta cita, se observan puntos en común con la noción de tiempo de Heidegger: una temporalidad inmersa en una alineación con los otros, pero no solo en

un sentido espacial, sino discursivo, es decir a través del discurso es que se manifiesta esa alineación, esa parte en donde no se puede dar cuenta de ser uno mismo. Al respecto Foucault dirá que somos habitados por discursos, que nos anteceden y que incluso no nos pertenecen. Aunque en parte estoy de acuerdo con esto, considero que en un principio esos discursos que provienen de otro lado, que no son nuestros, terminan siendo nuestro discurso por apropiación. Lo que resulta interesante plantear es ¿cómo es que se da esa apropiación? ¿Cómo y en base a qué se discrimina para apropiarse de unos y de otros no?, ¿de qué manera se da cuenta de si hubo apropiación o no?, ¿cómo escuchar y distinguir los diferentes discursos que dan cuenta del Sujeto y de su singularidad?, pues en aquellos discursos que están a un nivel de ser repetición, como diría Heidegger (lo impropio en el *"ser ahí"*), no es fácil saber si han sido apropiados, interiorizados o singularizados.

Si para Heidegger el hombre se puede mirar desde su condición de ente alienado a la multitud, por su incapacidad de ser sí mismo y hacerse cargo de sí, tal como ha sido estudiado por la filosofía moderna, no quiere decir que carezca de *Ser*. Un *"Ser ahí",* un *Uno* que se asume como sí, pero que no por ello deja de asumirse como un *Uno* entre *otros*. Un *Ser* que en cierta forma se singulariza. Esta aparente separación en dos instancias de lo que ha de llamarse Humano, me lleva a pensar en la posibilidad de que este autor pudiera estar dejando entrever un Yo dividido, es decir un humano que se presenta en dos instancias diferentes pero unificadas.

Expuesto lo anterior, surge la inevitable pregunta: ¿qué entender por discurso?, ¿desde dónde será la escucha de esto que arriba intento hacer?, pues bien revisemos primero lo que plantea Foucault (2010:153)

> Se llamará discurso a un conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal, indefinidamente repetible y cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse (y explicarse llegado el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia. El discurso entendido así no es una forma ideal e intemporal que tuviese además una historia; el problema no consiste pues en preguntarse cómo y por qué ha podido emerger y tomar cuerpo en este punto del tiempo; es, de parte a parte, histórico: fragmento de historia, unidad y discontinuidad en la historia misma, planteando el problema de sus propios límites, de sus cortes, de sus transformaciones, de los modos específicos de su temporalidad, más que de su surgir repentino en medio de las complicaciones del tiempo.

Reflexionemos sobre esta cita en la cual, sin duda, se vierten coincidencias importantes con las nociones de tiempo e historicidad en Heidegger. Primero resaltemos, por lo menos, dos puntos comunes entre estos dos autores, para luego

llevarlos al terreno de lo que aquí interesa: el recorrido histórico-discursivo que se hará con la pregunta por el Sujeto de la discapacidad. Pues bien, en ambos autores se observa una clara posición sobre lo que llamarán tiempo, la cual alude más a hablar de temporalidad, distinta a la idea tradicional de tiempo como unidad de medida, pues lo temporal apela más a algo instantáneo, único e irrepetible, por lo tanto no medible. Se presenta como espontáneo, singular y que se manifiesta en un discurso único que atiende a condiciones de existencia particulares. Otro punto de coincidencia, es señalar que lo histórico no necesariamente es historiografía, ya que la historia, o historicidad en Heidegger, tiene más que ver con una discontinuidad, que con una continuidad evolutiva y cronológica. Una discontinuidad que más que marcar una secuencia de hechos, establece cortes, caídas, fragmentos de historia, que alojan formaciones discursivas singulares que se significan en cada momento de tiempo (Heidegger, 1997).

Hecha esta breve acotación, rescataré la parte en la que Foucault define lo que para él será discurso: Conjunto de enunciados temporales que dependen de una misma formación discursiva. Retomando la cita antes expuesta sobre lo que para este autor es formación discursiva, se entizará que cada conjunto de enunciados que circulen, no son azarosos, ni que se encuentran dispersos en el tiempo y el espacio, en un aparente aislamiento o en un sin sentido; sino que al ser leídos o escuchados como parte de una formación discursiva toman un sentido específico que refleja una época, historia y lugar. Hay que recordar, que toda formación discursiva, para este autor, es un conjunto de reglas anónimas por no tener la exactitud de dónde vienen y por lo tanto de no ser propiedad de nadie, pero que aparece como verdad, por consenso, en un cierto espacio de tiempo y lugar, definido como época. Con esto espero estar dejando ver, que la inquietud puesta en juego por la configuración histórica-discursiva de la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, implica la necesidad que hay de una revisión histórica y su lectura discursiva.

Revisión histórica que conlleva a describir formaciones discursivas, que implica afrontar un dominio de análisis constituido por todos los enunciados efectivamente dichos o escritos, en su dispersión de acontecimientos y en su singularidad. Con esto se busca encontrar, más allá de los enunciados y a partir de ellos, la intención del sujeto hablante, sus actividades conscientes o inconscientes (Foucault, 2010).

Con todo lo anterior, espero haber resaltado la importancia de lo histórico, del tiempo, en el análisis discursivo de la pregunta "pregunta ***por*** el Sujeto de la discapacidad".

Por otro lado, y haciendo referencia a un tiempo y época que nos atañe en la actualidad, la modernidad, aún permeado por el paradigma de la supremacía de la razón, del desarrollo científico y tecnológico, al mirar hacia el campo de la discapacidad, de

la educación especial y de las necesidades educativas especiales, no se puede evitar escuchar la resonancia de dicho paradigma en estas áreas, por lo cual se puede decir que existe toda una trayectoria histórica-discursiva, así como de intervención en este campo, que se ve permeada por discursos y prácticas que dan cuenta de esta supremacía. Ejemplo de ello, es que se ha profundizado cada vez más en el estudio de las diferentes discapacidades, de cómo entenderlas y abordarlas, llegando a desarrollar áreas de especialización y profesionalización al respecto.

Además de esta latente presencia de la ciencia y la investigación en estos rubros, se ve cómo éstas van impactando en las prácticas cotidianas en todos sus ámbitos: en lo social, lo escolar, lo personal, lo familiar, etc., de tal modo que se han fundado instituciones dedicadas exprofeso a la discapacidad, así como al surgimiento de toda una oleada de organismos, programas y leyes encargadas de vigilar y coordinar las labores que en cuanto a la discapacidad se dan. Tal es el caso de legislaciones como: La legislación nacional e internacional de derechos humanos y discapacidad, El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), La Organización Mundial de Personas con Discapacidad, entre otras. De igual forma se han abierto espacios para que las personas con discapacidad alcen la voz, formen grupos de identidad y participen en acciones concretas en la vida familiar, local, nacional o internacional. Sin duda todos estos logros han permitido que las voces acalladas por mucho tiempo de las personas con discapacidad se escuchen, tal es el caso de las políticas de integración e inclusión que intentan "atender" y "ofrecer oportunidades laborales, sociales y escolares" a las personas con alguna discapacidad.

Parte de esto ha sido la incorporación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares, para lo cual se han generado una serie de investigaciones que apuntan al cómo incluirlos, es decir con qué instrumentos y métodos pedagógicos se puede contar, y su posible institucionalización dentro de las prácticas sociales, que apoyen y favorezcan, de manera exitosa, tal preocupación. Pero en todo esto se observa la latente priorización de la ciencia y la razón, del *tecnos* y la casi nula presencia del sujeto, por lo que la pregunta es ¿dónde está el Sujeto?; se habla de programas, políticas, instrumentos, logros, números de inserción o inclusión, investigaciones que apuntan a nuevas prácticas y métodos pedagógicos que permiten cada vez más especialización, ¿y la pregunta por el Sujeto?, ¿si hay Sujeto, qué sujeto se constituye en estos discursos donde, por lo menos no presente en los enunciados, parece anulado?, ¿dónde está la cabida a la otredad, a la diferencia, si parece que lo que se busca es acercarlos a la "normalidad"? Por todo esto, y leyendo a Heidegger ¿por qué el olvido por la pregunta por el *Ser*, o en este caso por el Sujeto? Desde luego que Sujeto y *Ser* no es lo mismo, ni para mí ni para este autor, pero considero que hay un símil en cuanto a que la filosofía, desde la metafísica, ha dejado de lado la pregunta por el *Ser*, anteponiendo

que la avalancha de la modernidad atiende al *Ente*, a lo corpóreo, a lo que produce, vive y se colectiviza. De igual forma, creo que las ciencias humanas y sociales, así como la producción de investigación en el campo de la discapacidad, han construido discursos que aluden a discapacidades y a personas con discapacidad, pero no a Sujetos. Más adelante intentaré, como segunda premisa a trabajar, dejar ver la noción de Sujeto puesta en juego.

Así pues, lo anterior, de alguna manera, se sustenta, como ya se dijo, en la modernidad y en la supremacía de la razón, pues como lo menciona Foucault, (1966:323, citado por Gutierrez, D., 2003) "Las prácticas de normalización son modo de objetivación que transforman los seres humanos en sujetos… por lo que el objetivo hoy no es descubrir quiénes somos, sino rechazar lo que somos, por cuanto lo que somos es en buena parte lo que el poder ha hecho de nosotros. La alternativa es promover nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto".

La cita anterior a la vez que marca la ausencia del Sujeto en el discurso vigente, ya que si se habla de objetivado, contrario a subjetivado, de entrada no hay posibilidad de Sujeto; también señala la apuesta que Foucault hace para reivindicar al Sujeto, pues como se ha mencionado, este autor llega a trabajar una noción de Sujeto, distinta al Sujeto de la razón.

Vale la pena acotar que aunque se habla de un "Sujeto " de la razón, para muchos autores, como Levi Strauss, entre otros, han hablado de la "muerte" del Sujeto, el cual, a decir de algunos representó por mucho tiempo, solo una necesidad extremadamente egocentrista de muchos filósofos, antropólogos y sociólogos, por colocar al hombre en el centro del universo. Noción que se solidificó por la supremacía de la razón que toma el lugar del propio Sujeto, pues aunque se insista en la idea del "Sujeto de la razón", en el fondo el Sujeto queda supeditado a la razón y por ende a su casi anulación. Dicha anulación es la que, en cierto modo, da "muerte" al Sujeto, pues al colectivizarlo, lo generaliza a tal grado que lo desaparece.

Sin embargo, otros autores han tratado de incluir al Sujeto, como una preocupación de investigación y de reflexión, tal es el caso, como ya se mencionó, de Heidegger, quien menciona, que el sujeto parece haber revivido, pues la pregunta por el S*er,* que este autor pondrá en la mesa de la discusión, permite regresar a la esencia de lo humano y de la propia labor de la filosofía.

Esto de replantear lo humano, a partir del S*er,* del *ser ahí,* en el tiempo y del cual solo se dará cuenta por el lenguaje, invita a las ciencias sociales y humanas, a volver a mirar hacia el Sujeto. Habrá que enfatizar que no sólo en el terreno de lo social se da este giro, sino también con ello se voltea hacia otras teorías, como la

psicoanalítica, dejadas por mucho tiempo de lado. De ahí que para sostener la pregunta por el Sujeto encaminaré la reflexión, hacia dos instancias: lo social y lo psicoanalítico.

Por su parte, Alain Touraine[3] (citado en Gutiérrez, D., 2003) ha argumentado a favor del "retorno del actor" al pensamiento sociológico, criticando su asimilación dentro de las estructuras del sistema social. Este autor se ha dado a la tarea por construir una teoría del sujeto en sociedad, que brinda soporte a una nueva consideración de "actor social", pues a decir de él, si hay "actores" en la sociedad no es simplemente porque grupos e individuos son protagonistas de procesos sociales y políticos, sino porque los actores son ante todo sujetos.

De hecho, hasta Touraine, la sociología parece no haber tenido la necesidad de una teoría del Sujeto que preste sustento a una concepción del actor en la que éste no se vea reducido al sentido y el performance, ni se piense como mero agente de los campos de fuerzas sociales, de las estructuras económicas o de la interacción…el "sujeto de la Sociología" que se perfila en el pensamiento de Touraine no es el simple término de una correlación que opondría el sujeto al objeto de la Sociología (sujeto colectivo vs. relaciones sociales). (Gutiérrez, D., 2003:42 y 43).

Lo anterior resulta muy interesante, porque a pesar de que en el campo de los discursos científicos, sociales y políticos, parece haberse olvidado del Sujeto o del "actor social", en palabras de este autor, a pesar de que en las prácticas, en lo cotidiano del lazo social, el Sujeto deviene. Entonces pareciera que esa aparente muerte del Sujeto, está más en el ámbito de los discursos colectivos y universales, que en los discursos que sostienen los lazos sociales entre los individuos. Pareciera pues que habrá que plantear dos dimensiones de los discursos: Uno social y otro singular. De ser así, se diría que "Se trata por lo tanto de un pseudoactor, sociológicamente indeterminado porque su acción no se inscribe en relaciones sociales, sino en sus intereses y expectativas, en estrategias de juego político, en relaciones de dominación, etc." (Gutiérrez, D., 2003:42) Con esto Touraine enfatizará una notable diferencia entre sujeto colectivo (agente de campo de fuerzas sociales de las estructuras económicas o de la interacción) Vs. relaciones sociales.

Si revisamos cuidadosamente esta idea, se aprecia, de alguna manera, un pensamiento que se contrapone y critica la premisa de Foucault, cuando incluye el

[3] *Alain Touraine* es considerado uno de los más importantes sociólogos contemporáneos. De origen francés y con una trayectoria intelectual y de producción científica que han impactado de manera notable las ciencias sociales especialmente en Europa, Estados Unidos y América Latina. La obra de Touraine se ha enfocado al problema central de la reflexión social: la relación individuo-sociedad. El concepto de sujeto, tan claro para él, aunado a cierto concepto de sociedad que, desde hace mucho él mismo pone en tela de juicio, lo llevan a plantear permanentemente interrogantes de gran alcance. La fractura entre instrumentalidad y cultura que da lugar a un proceso que él llama de "desmodernización", es uno de los ejes actuales de su pensamiento.

poder como elemento central en la constitución del Sujeto y que "mediante dispositivos disciplinarios, el poder ha logrado controlar la libertad de los sujetos, atemperar sus deseos, domesticar sus cuerpos" (Gutiérrez, D., 2003:46), lo cual no daría cabida a la posibilidad de ciertas resistencias, en su mayoría inconscientes, que se ponen en juego en el lazo social con los otros, en ese *accionismo* particular que aparece en las prácticas y que se permea, no solo de los discursos que vienen de otro lugar (de la política, economía, institución, ciencia, entre otras) como instancias de poder (tal como lo plantea Foucault), sino también de la apropiación y transformación que hacen los actores, por el sólo hecho de entrar en relación con los otros, con lo Otro.

Es aquí donde se hace prudente voltear a otras disciplinas que puedan aproximarse a dar cuenta de estas singularidades del Sujeto, y que también se han preguntado por el Sujeto: una de ellas sin duda es el psicoanálisis, pues Lacan, siguiendo las huellas de Freud, dirá que el Sujeto es un efecto distintivo de la acción del significante. Este Sujeto es profundamente social porque los elementos de su constitución vienen del Otro, del registro simbólico, que es el lenguaje, el inconsciente y la cultura. Pero aún siendo social, es este un sujeto único, completamente singular, aunque no precisamente porque tiene un cuerpo o se dice "yo", sino porque lo que el lenguaje produce como inconsciente concierne a los sujetos uno por uno.

Vale la pena resaltar, que complementariamente a esta preocupación por el Sujeto expuesta en el psicoanálisis, Touraine señalará que la sociología errará su idea de Sujeto, si no redefine la acción del lenguaje y el discurso en la constitución de los sujetos en la sociedad y de los nexos que los unen.

Con todo esto, espero haber dejado, por un lado, haber dejado algunos indicios para la pregunta de ¿A quién y a qué? alude la pregunta por el Sujeto de la discapacidad, y por otro, la necesidad que hay de trabajar la pregunta desde dos dimensiones del discurso: desde los discursos que se gestan en cada época histórica en relación con la discapacidad, la diferencia y la exclusión/inclusión, y que inciden en la configuración del Sujeto, y que son posibles de ser analizados, arqueológicamente hablando, tal como lo plantea Foucault y; desde los discursos que aparecen en la singularidad de los encuentros y desencuentros en el lazo social, en sus dimensiones de lo simbólico y de lo imaginario, puestos en juego y que permiten que el Sujeto se asome, y que desde una mirada psicoanalítica, se le pueda escuchar.

Desde esta perspectiva, no hay Sujetos predeterminados, acabados, pues la singularidad de cada uno de ellos dependerá tanto de las combinaciones de los significantes como de los cortes que se hagan en la cadena que permiten que el Sujeto se mueva. Todo esto contrario al entendido que por Sujeto tienen otras disciplinas como la medicina o, en ocasiones, la sociología, las cuales, mediante prácticas de

clasificación, buscan estereotipar sujetos como predecibles, diagnosticables y colectivizados.

Referencias

Anscombre, J. y Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Madrid: Gredos. Citado por Larrín, A. y Medina, L. En Análisis de la enunciación: distinciones operativas para el análisis dialógico del discurso. Recuperado el 27 de septiembre 2011, de https://ieonline.microsoft.com/#ieslice.

Diccionario definición ABC (2012) Historicidad. Recuperado el 26 de Agosto de 2012. De http://www.definicionabc.com/historia/historicidad.php.

Foucault, M. (1970) El Orden del discurso. (Versión Electrónica).

Foucault, M. (2002) La Hermenéutica del Sujeto. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010) Las palabras y las cosas. México. Editorial siglo XXI.

Foucault, M. (2010) La arqueología del saber. México. Editorial siglo XXI.

Gutiérrez, D., (2003) El reverso del Sujeto sociológico. En revista Universidad EAFIT Vol. 39 No. 131. Medellín, Colombia.

Heidegger, M. (1997) El ser y el tiempo. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (1953) Seminario 0, El mito individual del neurótico (El hombre de las ratas). Recuperado el 29 de abril de 2011 de http://www.inabima.org/BibliotecaInabima2/L/Lacan,%20Jacques/Lacan,%20Jacques%20-%20(Seminario%200)%20El%20Mito%20Individual%20del%20Neur%F3tico%20(El%20Hombre%20de%20las%20Ratas).pdf.

Lacan, J. (1991) Seminario 2, Introducción del Gran Otro. Clase 19 del 25 Mayo 1955. Editorial Paídos. Buenos Aires.

Real Academia de la Lengua (2016) Preposición. Recuperado enero 2016 de http://dle.rae.es/?id=U40n8NZ.

HACIA UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LA SORDERA[1]

Silvia Laura Vargas López[2]
Zardel Jacobo[3]

Introducción

El esfuerzo de las instituciones internacionales para el ámbito de combatir la discriminación y exclusión de las personas con discapacidad, se ha reflejado no sólo en los Encuentros y Declaraciones Internacionales sino en el apoyo por la implementación de políticas públicas en los diversos países (Meléndez 2010; Skliar et al 2008). De manera particular en el ámbito educativo, a partir de la década de los 90 del siglo pasado, se ha propuesto en Latinoamérica el paradigma de la integración educativa para pasar posteriormente al modelo de inclusión.

Las evaluaciones tanto internacionales como nacionales muestran las dificultades para impactar el cambio a través de las medidas instrumentadas. Los efectos de discriminación se mantienen aunque han disminuido. A pesar de registrar un consenso en la población a favor de una cultura incluyente, esta aseveración no se ve reflejada en las prácticas y vida cotidiana.

Es por ello que partimos de los siguientes presupuestos:

1. La discapacidad es un constructo que se configuró en un contexto histórico social y produjo un efecto de separación, discriminación y exclusión en la modernidad y tiene un efecto en lo individual y familiar
2. Las vicisitudes de la constitución de la identidad de una "*persona con discapacidad*" se enmarcan en la *visión de mundo* en que vive y en la trama familiar, la cual comprende al menos tres generaciones

---

[1] Los datos del presente texto fueron parte de un simposio presentado en el Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, llevado a cabo en la Ciudad de Chihuahua. En Octubre de 2015. Los cuales se han seguido trabajando y se reformulan para el presente texto. El equipo de trabajo que es parte de esta investigación que sigue en proceso son: Lic. Betzabeth Reyes, Mtro José Luis Flores, Mtra. Minerva Nava, Mtra. Emilia Adame, Mtro Jorge Melgar Amilpa, Mtra. Mónica Moctezuma, Mtro René Ávila Camarillo.

[2] Doctorante en Desarrollo Psicológico, Maestría en Educación Especial. Directora del *CAM 13, IEBEM y* Docente Titular de la *Facultad de Psicología* Univ. Autónoma del Estado de Morelos. *Miembro fundador y Tesorera de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa (RIIE).*

[3] Doctora en Educación, Profesora Titular de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM); *Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa* (RIIE).

3. El significante de discapacidad se elabora, encausa, interpreta, subvierte o no en el devenir del linaje familiar conforme a los procesos de subjetivación constituidos a través de las generaciones
4. La temática de discapacidad resulta un proceso complejo que requiere para su abordaje la conjunción de diversas disciplinas tanto del ámbito social como de la salud.

A partir de estos presupuestos se elaboró una investigación que se aproxime de manera particular al ámbito de la sordera y realice una exploración que permita profundizar en la misma a través de: a) Un trabajo en conjunto con sordos y familiares, de ser posible hasta la tercera generación y b) Conformar un equipo de trabajo interdisciplinario con profesionales de diferentes disciplinas. Desde estas dos dimensiones pretendemos construir una interpretación que genere miradas múltiples sobre la sordera y contribuya a subvertir la noción peyorativa de la sordera como discapacidad.

A través de una búsqueda de información sobre las condiciones de la sordera en nuestro país, fuera de los datos generalizados del INEGI, nos percatamos de la inexistencia de fuentes de información que arrojaran datos confiables sobre la misma. Ante esto nos dimos a la tarea de la elaboración de un instrumento de medición.

El objetivo es presentar los primeros resultados obtenidos de una primera fase que consistió en la instrumentación de una encuesta; desde su elaboración, aplicación, análisis de resultados y primeras interpretaciones.

Se elaboró un cuestionario que exploraba tres áreas: a) la condición de sordera (sordera de nacimiento o adquirida; antecedentes familiares oyentes o sordos; con o sin Lengua de Señas Mexicana en primera, segunda y/o tercera generación) b) las condiciones económicas y c) el capital cultural familiar.

Se conformó un equipo de trabajo interestatal (12 miembros) y se elaboró un cuestionario en donde participaron dos colegas profesionistas sordos, que ayudaron tanto en la indagación de las preguntas, como en la redacción adecuada para la comprensión de la población sorda. Se elaboró un video del cuestionario interpretado en Lengua de Señas Mexicanas (LSM) como apoyo tanto de los aplicadores como de los destinatarios del cuestionario.

En esta primera aplicación se trabajó con 93 encuestados, en cuatro instituciones de 4 estados: el Distrito Federal, Hidalgo, Morelos y Quintana Roo. Para el presente trabajo se retomarán los resultados y análisis del Distrito Federal y del estado de Morelos.

Procedimiento

Una vez recabados los permisos para realizar las entrevistas siguió una de dos estrategias básicas. La primera consistió en reunir a los candidatos a entrevistar en un salón y explicarles colectivamente los objetivos de la encuesta, mediante un video construido expresamente para este objetivo en Lengua de Señas Mexicana o mediante el apoyo de un intérprete-traductor. Las entrevistas eran entregadas a cada una de las personas y si requerían algún apoyo en la interpretación de la pregunta este se les proporcionaba de la manera más objetiva posible.

La segunda estrategia, la entrevista individual, se entregaba el cuestionario y después de explicar los objetivos, se le permitía llenarlo y en caso de necesidad, se le ofrecía el apoyo necesario.

Al concluir la entrevista, el material era recopilado, verificado, codificado y capturado. Posteriormente fue procesado en Excel y se elaboraron tablas dinámicas con la información.

Resultados generales[4]

La muestra está compuesta por 48 niños, un 88% de ellos tiene más de cinco años viviendo en el mismo lugar. Un 92% % dependen económicamente de alguien más.

A un 88% de los entrevistados les fue detectada la sordera antes de los tres años y a un 10% les fue detectada entre los tres y los seis años. El médico es el principal agente que detecta la sordera (84%).

La composición familiar

La mamá de un 88% de los entrevistados es oyente, un 75% de ellas usa Lengua de Señas Mexicana (LSM), un 85% vive con ellos, un 60% solventa los gastos de la familia. Un 70% de ellas sirven de intérprete a sus hijos.

En el caso de los padres, un 88% de ellos son oyentes, un 56% usan LSM, 71% viven en casa 67% solventan gastos de casa y un 44% de ellos ayudan como intérpretes del hijo.

Con relación a los hermanos sordos, un 77% no tienen y un 21% tienen un hermano. Un 29% no tienen hermanos oyentes, un 38% tienen un hermano oyente y un

[4] El análisis de los datos presentados en los resultados generales es en su mayoría autoría del Mtro. Jorge Melgar Amilpa, quien autorizó el uso de los mismos para el presente capítulo. Los datos fueron recabados en diferentes estados de la república, en Hidalgo por el Mtro. José Luis Flores y la Mtra. Minerva Nava. En Quintana Roo por la Mtra. Emilia Adame. En Ciudad de México por la Dra. Zardel Jacobo y Betzabeth Reyes. En Morelos por el Mtro René Ávila Camarillo y la Mtra. Silvia Laura Vargas. A todos ellos nuestro agradecimiento por autorizar el uso de los resultados del trabajo colectivo.

21% tienen dos. La mitad de los entrevistados reportan que sus hermanos usan LSM. De ellos, 46% reportan que por lo menos uno de ellos vive en casa. Apenas un 8% contribuye a los gastos de la casa. Contribuyen como intérpretes en un 23% de los casos.

Cuando hay un hermano sordo, este es menor en un 60% de los casos, y no vive con ellos (67% de los casos). No contribuye en lo absoluto a los gastos de la casa y en un 22% de los casos ayuda como intérprete.

Solo se reportan la presencia de hermanastros en un 15% de los casos y son predominantemente oyentes (85%).

En un 79% de la muestra dice tener abuelo materno y 78% dicen ser oyentes. Entre quienes tienen abuelos maternos, un 11% saben LSM, un 25% vive con ellos, 9% contribuyen al gasto familiar y un 15% interpretan para el entrevistado. Por otra parte, 61% reportan tener un abuelo paterno y en todos los casos son oyentes. Apenas un 4% de ellos usa LSM, 14% viven con ellos, 7% solventa gastos de casa y un 10% interpreta cuando se necesita.

Hablando de la familia extendida, un 23% reporta tener tíos oyentes y apenas 3% de ellos son sordos.

En el caso de los primos, un 5% tiene primos sordos y 21% tiene por lo menos un primo oyente. Un 67% de los primos usan LSM y un 20 % viven bajo el mismo techo.

Apenas un 6% tiene cuñados, yo todos estos son oyentes y usan LSM. Todos ellos solventan gastos y casi todos ellos (4% del total) colaboran en la interpretación.

Y al extender el proyecto al núcleo social, se observa que un 19% tiene amigos sordos y un 13% tiene amigos oyentes.

Dominio de las lenguas española y de señas mexicana

Un 98% de los entrevistados dicen dominar la LSM. Un 45% la aprendió antes de los cinco años y un 36% antes de los nueve años. Un 30% reportan que su dominio de la LSM es muy bueno y un 44% que es bueno -no se establece un parámetro externo-.

En cuanto al dominio del español, éste es más bien limitado. Como se muestra en la tabla 1, apenas un 6% reporta hablarlo bien, un 29% lo escribe bien o muy bien y un 31% lo lee bien o muy bien -una vez más, no hay un parámetro externo sino la percepción personal del entrevistado.

Tabla 1. Dominio del español en sus diferentes modalidades.

Dominio español.	Habla	Escribe	Lee
Muy Bien	0%	4%	2%

Bien	6%	25%	31%
Regular	42%	38%	33%
Mal	21%	25%	23%
Muy Mal	8%	2%	2%
No responde	23%	6%	8%

Cabe destacar que el dominio de la lengua hablada que se analiza arriba se refiere a cuando le hablan al entrevistado. Con referencia al dominio personal, un 6% reporta hablarlo muy bien o bien. Un 11% reporta un idioma adicional, principalmente es el inglés aunque no queda claro si es fonético o ASL.

Educación

En cuanto a su historial educativo, un 73% terminó preescolar. En un 48% de los casos había personas en la escuela que usaban LSM y en un 58% de los mismos había compañeros sordos.

Un 48% terminaron el CAM, en un 40% de los casos usaban LSM y un 44% tenían compañeros sordos.

Sobre los estudios de primaria, un 69% la terminó, en un 40% se reporta el uso de LSM y un 45% reporta la presencia de compañeros sordos.

En el caso de la Secundaria, un 40% reportan haber terminado sus estudios. En un 33% de los casos había personas usuarias de LSM y 42% tenían compañeros sordos.

Apenas un 3% reporta haber terminado el bachillerato y 2% terminó estudios en CONALEP.

Accesibilidad social

La percepción de la muestra es que el acceso a la educación para los sordos es difícil (44%) o de regular dificultad (31%). Con relación a la atención médica un 50% señala que el acceso es difícil y un 31% que es de regular dificultad.

Un 67% señala que el acceso al trabajo es difícil y un 4% señala que es de regular dificultad, 23% no tiene respuesta.

La integración familiar es percibida como difícil para un 15% de los entrevistados, 50% percibe una moderada dificultad y un 19% no tiene respuesta.

Comunicación

Con relación al uso del español en la comunicación, un 54% señala que es difícil. Un 23% la percibe de regular dificultad y un 15% no tiene una respuesta.

La escritura le parece difícil a un 25% y de regular dificultad a un 58%. Un 13% carece de respuesta.

El aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana.

El aprendizaje de la LSM resulta fácil para un 54% de la muestra y un 25% la percibe como de regular dificultad. Un 10% no responde la pregunta.

Actividades

Las actividades que realizó en el último mes carían ampliamente. Un 60% fue al cine, 33% fue al teatro, 60% fue a museos, 38% fue a restaurantes, 23% fue a cafeterías, 10% fue a bares, 13% fue a conferencias, 25% fue a bibliotecas, 60% fue a parques, 38% fue a excursiones, 65% lee libros, 25% toma clases de baile o pintura, 13% toma clases de cocina, tejido, etc., 88% ve televisión y un 54% se involucra en juegos de mesa diversos.

Convivencia con otras personas

Un 18% acude a clubes de los cuales en un 10% predominan los sordos en un 8% participan oyentes. Practican deporte en un 63% pero en un 35% de los casos se incluye a los oyentes. Del total, un 58% organiza reuniones en casa y en un 44% de los casos hay presencia de personas oyentes.

Por otro lado, 64% participa en reuniones en su iglesia y en un 44% los oyentes están presentes. En un 50% conviven con personas de la organización de colonos en estos casos, en un 42% solamente tienen con otros sordos. Un 19% participa en reuniones de asociaciones artísticas y culturales, apenas un 8% de los entrevistados señalan que hay contacto con otros sordos. Otro 18% participa en reuniones de asociaciones civiles y en un 11% de los casos muestran la participación de otros sordos.

Reconocimiento de organizaciones y programas de atención

Un 21% reconoce a CONAPRED como una organización útil. Un 23% hacen lo mismo con CONADIS. En el caso de la CNDH, se le considera valiosa por un 21% de los entrevistados. En el caso del DIF, esta organización alcanza el reconocimiento de un 83%. Un 35% reconoce como organización útil a la Red Ángel.

Autopercepción del sordo.

Un 39% percibe que ser sordo es una discapacidad, 29% que tiene una capacidad diferente y un 23% percibe que tiene una cultura diferente.

Base socioeconómica

Un 35% no respondió la sección socioeconómica.

Sobre el número de habitaciones, 30% de los casos viven en casa con tres habitaciones o menos. Un 45% viven en casas con un solo baño, 56% tienen regadera funcional, 41% tienen hasta diez focos, 37% viven en casas con piso de tierra o cemento firme, un 21% reportan tener al menos un automóvil, 65% tienen estufa.

Un 42% no respondieron la pregunta sobre estudios. Un 33% han estudiado hasta la primaria.

Resultados Distrito Federal[5]

El Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP) es una institución educativa de asistencia privada sin fines de lucro y cuenta con más de 40 años de existencia. Su misión es: "Formar y educar niños y adolescentes sordos, con problemas de lenguaje y aprendizaje, independientemente de su situación económica, y contribuir a su integración digna a la sociedad". IPPLIAP cuenta con reconocimiento oficial de la SEP como un Centro de Atención Múltiple (CAM). Actualmente atienden con un programa escolarizado a una población de más de 100 niños en preescolar y primaria, adicionalmente ofrecen apoyo extra-escolar a niños con problemas de lenguaje y aprendizaje.

IPPLIAP autorizó y apoyó la aplicación del cuestionario. Entregando el cuestionario a los padres. Fueron devueltos 86 cuestionarios: 33 respondieron los padres y 53 respondieron los estudiantes. Además, se aplicó el cuestionario a los alumnos de 5º y 6º durante el horario de clases.

Al ser analizados los primeros resultados conjuntamente con todo el equipo de investigación, se consideró pertinente la información obtenida ya que comparada con el resto de las instituciones, los datos no sesgaban la información y mantenían una consistencia con los otros resultados. Por ello se consideró pertinente presentarlos como resultados preliminares. Posteriormente se llevará un comparativo entre la primera y segunda aplicación.

Los resultados más relevantes son:

a) El diagnóstico de la sordera se detecta de 0-3 años. Generalmente la realiza un médico (84%).
b) Únicamente un 13% de la población asistió a un CAM (donde asistieran niños sordos), por ello sólo muy pocos alumnos de IPPLIAP tuvieron contacto con compañeros sordos; por consiguiente el uso de LSM fue restringido. Sólo un 7.5% de la población la empleaba antes de ingresar a IPPLIAP. El 71% lo aprendió en IPPLIAP

[5] El trabajo realizado en el Distrito Federal fue responsabilidad de la Dra. Zardel Jacobo (coautora del presente trabajo) y de Betzabeth Reyes.

c) El principal interlocutor de un niño sordo, hasta antes de la escuela, es la madre. Aunque no domine la LSM, genera un medio de relación afectiva que ambos construyen su propio modo de comunicación. Por ello representa la fuente de incorporación de su hijo sordo al clima familiar y social. Con todo el ambiente familiar resulta reducido para el niño sordo. La participación del padre representa un 31% además de interpretar a los otros. La de los hermanos es muy baja, pocos usan LSM. Únicamente se detectaron dos personas con antecedentes de sordera hasta la tercera generación. La mitad de la población de padres asegura que tiene un nivel regular de LSM, mientras que un 21% se categoriza en un nivel malo, aseguran tener un buen nivel de comunicación en LSM
d) Los estudiantes en un 45% aprendieron LSM de los 0-5 años, y el 33.9 % considera tener un buen nivel para su comunicación en LSM
e) El uso del español resulta regular
f) Los estudiantes consideran como mayor problemática el acceso al trabajo, aunque señalan no tener experiencia al respecto. En tanto los padres consideran como mayor problemática el reconocimiento de derechos humanos
g) Realizan actividades culturales.

Interpretaciones

La institución IPPLIAP que representa una opción escolarizada en LSM, representa la diferencia en la socialización y el acceso a la cultura de los alumnos sordos. La escuela es un parteaguas en el desarrollo del sujeto, construyen sus relaciones con pares, les abre las puertas al mundo al construir una cultura y generar una identidad.

Resultados Morelos[6]

En Morelos se aplicó el cuestionario a 13 alumnos del nivel de Secundaria del Centro de Atención Múltiple #6, ubicado en Cuernavaca, con una edad entre 13 y 19 años. A algunos alumnos se les aplicó de manera individual, y a otros fue de manera grupal, con apoyo del maestro de grupo.

Todos sordos hijos de oyentes, sólo tres reportan tener algún hermano sordo. En dicho CAM las clases se imparten de manera general en LSM, la gran mayoría de profesores son oyentes, que han ido aprendiendo la LSM por las mismas exigencias del quehacer profesional.

[6] El trabajo de investigación en Morelos se realizó por el Mtro. René Ávila Camarillo y la Mtra. Silvia Laura Vargas López (coautora del presente artículo)

A todos los alumnos les detectaron tempranamente la sordera (antes de los 3 años), el diagnóstico fue confirmado por un médico.

El uso de la LSM por los padres presentó una gran diferencia: los 13 encuestados reconocieron que la mamá la usaba, en tanto solamente 4 respondieron que su papá usaba LSM. El mayor problema del dato es que no estamos seguros de qué tanto usa la LSM cada uno de los padres, pues quizá no sea un uso formal de la misma, sino una mayor intención comunicativa con los hijos. No responden tener amigos oyentes, pero después dicen que sus amigos no usan LSM, lo que parece contradictorio.

Once de los encuestados dicen tener un nivel *Bueno* de LSM, y solamente dos dicen que su nivel es *Muy Bueno*. En cuanto al uso del español la mayoría reconoce un nivel regular o malo:

	No contestó	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Entender cuando le hablan en español	4		5	3	1	
Hablar ellos español	4	1	5	3		
Escribe español			4	5	3	1
Lee español			4	3	5	1

Algunos reconocen leer y escribir bien aunque esto no coincide siempre con la percepción que tiene el maestro de cada alumno.

Discusión y conclusiones

Esta primera aproximación es un intento de realizar un estudio sociodemográfico con población de alumnos sordos. Los resultados hasta ahora obtenidos son coherentes, aunque en todos los estados se han encontrado dificultades del instrumento, por lo que de nueva cuenta está en revisión, hubo preguntas que no son necesarias pues son irrelevantes, y hay otras preguntas que se sospecha los alumnos de primaria y de secundaria no entendieron realmente lo que se quería preguntar.

Es necesario considerar que la humanidad es una pluralidad de formas de ser y estar en el mundo, de ahí que se señale el respeto por la diversidad cultural y humana. Iniciamos un trabajo conjunto con personas sordas que nos permita reflexionar y proponer otras vías posibles de considerar a la discapacidad.

Se trata entonces de constituir una mirada y escucha atentas a lo que viene de "fuera". Si se trata de mirada y escucha estamos en el terreno del diálogo, de la relación.

Desde las disciplinas humanísticas planteamos como premisa primordial, que el hombre existe únicamente en condición de socialidad, de relacionarse con los otros. La relación se torna el eje de reflexión en la comprensión del sujeto y no al revés.

La identidad no es, según Skliar, un concepto claro, sino que en muchas ocasiones termina siendo un concepto vacío, dado que termina siendo el espejismo de la normalidad. La normalidad, vista desde el pensamiento occidental como la oposición binaria de la anormalidad, se es o no se es. Por ende, la identidad es cambiante, es social, depende del momento histórico, del contexto donde devenimos sujetos.

Cuando abordamos la identidad en la persona sorda, entonces no depende solamente del hecho de ser una persona y tener como característica el no oír, sino precisamente del cómo me representan los otros, y en qué contexto estoy. Por ello tanto se habla de las grandes diferencias en todos los ámbitos (de desarrollo en la comunicación, social y personal) de aquellos niños que nacen sordos con padres y familia oyentes (quienes son la gran mayoría) y aquellos niños que nacen sordos de padres o en familias de sordos. Pues como dice Fridman (1996) "lo social no puede existir fuera de nuestra corporeidad, y en cada uno de nuestros cuerpos se concreta la existencia de lo social".

Por ende la comunicación del sordo no es que dependa prioritariamente del canal visual, sino que implica el uso de las manos, el cuerpo, los movimientos, un lenguaje que se oye con los ojos (Friedman, 1996). Y no solamente está en juego la comunicación, sino la identidad propia, pues como dice Friedman, (1998) "nos definimos y redefinimos al dialogar con los demás, cara a cara, el perder esta capacidad de diálogo equivale a perder nuestra identidad" (p.2).

Referencias

Fridman, Boris.-"La Comunidad Silente de México". En Viento del sur No. 14, México, Marzo 1999. Pág. 25-40.

Mottez B. Identidad Sorda El Bilingüismo de los Sordos (INSOR) Colombia. (1995, noviembre), pág. 32-36.

Skliar, C, "La cuestión de la alteridad desde la filosofía, la política y la filosofía", Seminario impartido en la UIC, México, DF; Marzo 2007.

Benjamin, W. (2005) Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos, México: Contrahistorias.

Jacobo, Z. (2010) La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad: de la historia a las prácticas vigentes. (Tesis de doctorado) UNAM. México.

Levinas, E. (2000) La huella del otro. México: Alfaguara.

Meléndez, R. L.; El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas, ponencia presentada en el III Encuentro de Experiencias de Instituciones Educativas con Mayores Índices de Inclusión Social. Foros de Escuela: "Derecho a la ciudad incluyente". 24 de marzo de 2010, Cali, Colombia.

Skliar, C.; Stubrin, F. & Gentili, P. (2008) La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa. En Voces de la Alteridad de las diferencias. Vol. 2, 3 – 28.

Sujeto, Educación Especial, Integración e Inclusión
CHILE-MÉXICO

es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la Coordinación Editorial de la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Avenida de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, CP 54090. Se terminó de imprimir y encuadernar en octubre de 2018 en las instalaciones de Master Copy SA de CV, Avenida Plásticos n.º 84-2 Ala Sur, Fracc. Industrial Alce Blanco, CP 53370, Naucalpan, Estado de México. Se tiraron 100 ejemplares sobre papel cultural de 75 g/m² en interiores y papel cuché de 250 g/m² en forros. Impresión de tipo digital a 1 × 1 tintas en interiores y 4 × 0 en forros.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso

Pedidos:
Librería FES Iztacala: 5623-1194
Coordinación Editorial: 5623-1203
Correo-e: josejav@unam.mx

Los Reyes Iztacala, 2018