

Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión



ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD

Año 2 / No. 5 / diciembre 2022 / ISSN
en trámite



PUEBLA
Un gobierno presente



Secretaría
de Educación



DIRECTORIO

SERGIO SALOMÓN CÉSPEDES PEREGRINA
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

MARÍA ISABEL MERLO TALAVERA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO
DEL ESTADO DE PUEBLA

ALICIA GRACIELA FLORES OROPEZA
ENCARGADA DE DESPACHO DE LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
OBLIGATORIA

JUAN ANTONIO BADILLO
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

RENÉ HERIBERTO RUIZ RANGEL
TITULAR DE LA UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

ANTONIO GUEVARA PALAFOX
DIRECTOR GENERAL DE DESARROLLO EDUCATIVO

JORGE TREJO CARMONA
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y SERVICIO PROFESIONAL
DOCENTE

GABRIEL GUERRERO MONTER
DIRECCIÓN GENERAL JURÍDICA Y DE TRANSPARENCIA
DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión

La Revista "Aprender" es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. En casos particulares se especifican los créditos correspondientes. Los contenidos publicados por "Aprender" se distribuyen acorde de Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.



Secretaría
de Educación



La revista digital *Aprender*, de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, es un espacio de diálogo y difusión de aportaciones y logros educativos significativos y su entorno. Muestra contribuciones que nos permiten compartir el trabajo diario de diferentes figuras educativas con esfuerzos bien logrados y significativos, la visión experta de académicos destacados y la visión propositiva de investigadores noveles, todos compartiendo sus experiencias, proyectos o propuestas de intervención.

Cuenta con tres secciones que organizan las colaboraciones de acuerdo a su naturaleza:

Diálogo

Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.

En la Práctica

Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.

Comunidad

Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

Índice

Editorial 7

Diálogo

La diversidad en la escuela: entre la necesidad y la demanda educativa

Rodolfo Cruz Vadillo 9

Sin tiempo que perder: Aprendizaje dialógico y Actuaciones Educativas de Éxito en la recuperación postpandemia

Alfonso Rodríguez Oramas 23

En la Práctica

Tertulias dialógicas artísticas. Educación inclusiva, más allá de los muros escolares

Judith Isabel García Hernández
María Teresa Galicia Cordero 39

Crisis identitarias en el ciclo de desarrollo profesional docente de Educación Especial

Amada Gabriela Zacatelco Gallo 54

La inclusión como educación para todos desde un enfoque de derechos humanos y justicia social

David Vitte Viveros 69

Ser docente virtual en tiempos de pandemia <i>Aidé Teresita Ávila Ayala</i>	89
El duelo que enfrentan las madres de familia ante el diagnóstico de discapacidad o trastorno de su hijo <i>Karen Hernández Ortiz</i>	106
Comunidad	
¿De qué hablamos cuando hablamos de atención a la diversidad? <i>Nivel invitado: Educación Especial</i>	118
Inclusión educativa y Educación Especial: Algo más que enseñar <i>Gabriela Silvestre Torres</i>	124
Atención a la diversidad <i>Rogelio Hernández Ortega</i>	130
Podcast: Dos ATP conjuntando tecnología y conocimiento, para una educación accesible y diversa <i>María Nayely Arellano Peral</i> <i>Alma Rosa Jiménez Pérez</i>	136

Invitación

Editorial



Es un privilegio reencontrarnos.

En este quinto número de la Revista Aprender de la Secretaría de Educación hacemos un interesante recorrido del trabajo de investigación docente en Puebla, teniendo como hilo común la **atención a la diversidad**.

Para ello, partimos de cuestionarnos, ¿cómo estamos atendiendo a la diversidad de estudiantes? y ¿cómo podemos responder a sus diferentes formas de aprender?; lo anterior, a partir de la convocatoria a la que la comunidad educativa nos hizo el honor de atender. Las respuestas nos llenan de luz.

Gracias al trabajo colaborativo de distintas figuras educativas y expertos en la materia, el resultado fue más que satisfactorio.

A través de cada uno de los trabajos que se publican en el número actual identificamos a la diversidad como un reconocimiento de la singularidad y diferencias de cada individuo.

Página a página, procuramos un ejercicio de entendimiento, comunidad, e inclusión desde diferentes perspectivas. Para iniciar la conversación, versado en el tema, Rodolfo Cruz Vadillo escribe acerca de la atención a la diversidad en la escuela, teniendo como variables la necesidad y la demanda educativa, lo que implica -entre otras cosas- la apertura de espacios históricamente cerrados. Por su parte, para cerrar la sección de *Diálogo*, el también experto, Alfonso Rodríguez Oramas, comparte su visión acerca del aprendizaje dialógico y las actuaciones educativas de éxito en la recuperación postpandemia.

El recorrido posterior nos lleva a la sección En la práctica. Aprendemos cómo las *Tertulias dialógicas artísticas* fueron una alternativa inclusiva al confinamiento por la pandemia de la Covid-19, más allá de los muros escolares. Analizamos la transformación profesional del docente de educación especial y se estudia la inclusión como educación para todos desde un enfoque de derechos humanos y justicia social.

Tenemos un acercamiento a lo que significó ser docente virtual en tiempos de pandemia, gracias a la valiosa aportación de trece maestras de educación especial, quienes compartieron sus experiencias. Y en paralelo, sabemos del duelo que enfrentan madres de familia ante el diagnóstico de discapacidad o trastorno de su hijo (a).

Posteriormente, abrimos la sección de *Comunidad* cuestionándonos, ¿de qué hablamos cuando hablamos de atención a la diversidad? También analizamos la trascendencia de la inclusión educativa y educación especial. Y, por último, conoceremos la experiencia de dos ATP que, a través de un *podcast* lograron conjuntar tecnología y conocimiento para una educación accesible y diversa.

Esperamos que este camino que construimos juntos aporte en el fortalecimiento de una educación de calidad a todas y todos los estudiantes, en igualdad de condiciones.

C. María Isabel Merlo Talavera
Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Puebla

Colaboradores

Rodolfo Cruz Vadillo

Alfonso Rodríguez Oramas

Judith Isabel García Hernández

María Teresa Galicia Cordero

Amada Gabriela Zacatelco Gallo

David Vitte Viveros

Aidé Teresita Ávila Ayala

Karen Hernández Ortiz

María del Carmen Sisniega González

Gabriela Silvestre Torres

Rogelio Hernández Ortega

María Nayely Arellano Peral

Alma Rosa Jiménez Pérez

Trabajo editorial

Jorge Trejo Carmona

Director General

N. Alejandra Betanzos Lara

Coordinadora General

Equipo Editorial

Ángel Álvarez Sánchez

Marijose González Ruíz

Equipo De Difusión

Mauro Alam González Pérez

Comité Evaluador

Jenny Cruz Martínez

María Teresa Galicia Cordero

María Auxilio Medina Nieto

Fortino Rodríguez Tapia

Karla M. Villaseñor Palma

Fotografía de portada

Abigail Mota Aguilar

*Agradecemos al **Centro de Atención Múltiple (CAM) "Yolojpili"** las facilidades otorgadas para la toma de fotografía.*

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: ENTRE LA NECESIDAD Y LA DEMANDA EDUCATIVA

Rodolfo Cruz Vadillo
rodolfo.cruz@upaep.mx

Resumen

La atención a la diversidad, hoy por hoy, implica la apertura de espacios que habían sido negados a colectivos, sujetos e identidades segregadas o excluidas de diversas formas y en diversas situaciones. Este problema es el que más se ha abordado con el movimiento iniciado por la propia inclusión educativa (Echeita, 2014; Gine, 2009; Slee, 2012). Donde la exigencia por el reconocimiento de derechos, entre ellos el enfocado a la presencia de la diversidad en las escuelas, se ha hecho visible a partir de políticas y principios diversos. El propósito de este texto es develar las formas en que la idea de atención a la diversidad ha sido traducida e interpretada (Ball, 1993) desde los documentos de política educativa que invitan a construir espacios inclusivos, partiendo desde una perspectiva cualitativa que busca realizar un análisis de contenido sobre determinadas políticas educativas internacionales relacionadas con el tema de la atención a la diversidad.

Palabras clave: Atención a la diversidad, inclusión educativa, necesidad educativa.

Introducción

Indudablemente, la escuela, como institución donde se dan los procesos educativos formales, siempre ha trabajado temas de diversidad por su

característica intrínseca al ser humano. Nunca se ha escuchado hablar de un profesor que haya encontrado, en su experiencia profesional, un estudiante idéntico a otro, es decir, por más que existan estadios y niveles donde el desarrollo humano se haga presente de forma similar, siempre existe aquella singularidad que nos hace únicos e irrepetibles. Desde este punto, atender a la diversidad siempre ha sido una acción realizada desde los espacios escolares.

Históricamente, grupos específicos (personas con discapacidad, de origen indígena, en condiciones de pobreza e incluso las mujeres) no siempre formaban parte de las instituciones que tenían como encargo educar a la ciudadanía, ya que tampoco eran considerados dentro de ésta como prioritarios. Sin embargo, la pregunta que interesa en este trabajo apunta a cómo se ha hecho presente determinada diversidad y cuál ha sido el trato dado a partir de las estructuras escolares.

La atención a la diversidad, hoy por hoy, implica la apertura de espacios que, por diversas razones ideológicas, sociales y/o culturales, fueron negados a colectivos, sujetos e identidades antes segregadas o excluidas. Este problema es el que más se ha abordado con el movimiento iniciado por la propia inclusión educativa (Echeita, 2014; Gine, 2009; Slee, 2012), donde la exigencia por

el reconocimiento de derechos, entre ellos el enfocado a la presencia de la diversidad en las escuelas, se ha hecho visible a partir de políticas y principios varios.

Si bien lo anterior ya es de gran interés, sigue siendo un problema no resuelto: aún existen colectivos y sujetos que permanecen al margen, excluidos o, en zonas de vulnerabilidad (Castel, 2000). Por ello, en este trabajo interesa reflexionar el estatus ontológico de esa diversidad que está presente en las instituciones educativas, donde se ha abierto la puerta a esos grupos antes excluidos y, al mismo tiempo, incorporando la diversidad de estudiantes.

No se puede negar que, gracias a propuestas como la inclusión educativa sustentada en diversos documentos de política, se han señalado las ausencias que estaban presentes históricamente al interior de los espacios educativos. Sin embargo, hoy en día aún hay estudiantes de grupos vulnerables que siguen siendo pasados por alto pese a ser visibles formando parte de dichas instituciones. Esto es un logro que sin duda debe ser aplaudido, pues en la actualidad, en el mismo momento que estamos redactando este escrito están en las escuelas colectivos y sujetos que no estaban y que en algún momento no se imaginaban que podían estar.

La pregunta y preocupación en este punto no es si cuantitativamente se ha avanzado en los procesos de inclusión escolar o, incluso, si se han hecho visibles colectivos, identidades y/o sujetos que no se consideraban educables;

la principal interrogante es más bien de orden ontológico y político-epistémico, y tiene que ver, no con la presencia de la diversidad en los espacios educativos, sino con las posibilidades de existencia que tienen hoy mismo en dichos lugares (Skliar, 2005, 2015).

¿Qué significa atender a la diversidad en las instituciones educativas? ¿Cuál es la naturaleza de esa atención y cómo se traduce en determinadas prácticas sobre los sujetos? ¿A qué diversidad nos estamos refiriendo cuando proclamamos esa atención? ¿Cuáles son las finalidades o propósitos de atender a la diversidad? ¿Qué, de esa diversidad, es posible recuperar en los procesos de inclusión escolar?

Partimos del supuesto que las políticas educativas no solo implican un intento para reordenar las cosas e invitar a la acción de determinados sujetos, ya que al ser ontopolíticas, también señalan formas explícitas de existencia consideradas deseables, correctas, adecuadas, etc. En otras palabras, imprimen su ser caracterizando cualidades que deben estar presentes a partir, en este caso, de la acción educativa. Sirven como horizontes de plenitud que indican el lugar de llegada y las formas de ser y estar en el mundo. Por tanto, son un referente importante para identificar las ideas que sostienen sobre la atención a la diversidad y las posibles formas en que puedan ser traducidas a espacios concretos como las escuelas.

El planteamiento metodológico que guía este texto permite develar las formas en que la idea de atención a la diversidad ha sido traducida e

interpretada (Ball, 1993) desde los documentos de política educativa que invitan a construir espacios inclusivos.

En este sentido, la pregunta es por el estatus ontológico del sujeto que se incluye y es catalogado como parte de esa diversidad, que si bien, indica la particularidad y singularidad de un todo, se muestra todavía como un otro que ha llegado a los espacios escolares y que, en su condición deficitaria, requiere la atención de determinados profesionales.

En las siguientes páginas analizamos varios documentos de política que abordan el tema de la atención a la diversidad en los espacios educativos. Con esto se hace referencia a ciertos textos recabados específicamente para los fines de este trabajo que han condensado las propuestas de inclusión educativa. Entre ellos destaca la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994), la Declaración de Cochabamba (2001), el "Foro Mundial De Educación" (2000), La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008), la Declaración de Incheon (2015) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Metas 2030.

Se busca realizar un análisis de contenido sobre determinadas políticas educativas internacionales relacionadas con el tema de la atención a la diversidad.

De tal suerte que, estos documentos serán el referente empírico para plantear dicho análisis.

La atención a la diversidad desde las políticas educativas

En el presente, atender a la diversidad, representa un imperativo que está interpelando a los profesionales de la educación. La idea se funda en repensar lo dado de los sistemas educativos; elementos que, cristalizados en el tiempo, dieron preferencia a lo igual frente a lo diverso. Lo anterior fue traducido en metodologías y prácticas que premiaban lo mismo. Tiempo y espacio se convirtieron en una retícula por donde fueron medidos los estudiantes, aceptados los aptos y rechazados los deficientes.

Sin duda, la atención a la diversidad en los espacios educativos se ha vuelto un tema reiterativo dentro de las discusiones de orden didáctico - pedagógico dirigidas a los profesores. No podemos negar que la idea trae, además de un reto metodológico, un imperativo que trastoca las formas en que la docencia se ha construido, sobre todo en las escuelas que son consideradas regulares (López- Melero, 2011). En esta línea, la palabra diversidad ha funcionado como un significante que, políticamente, hace visible las formas de existencia humana que conviven día a día en la escuela.

La diversidad es algo que nos caracteriza como humanos y, por tanto, es más que un aspecto negativo: es una cualidad más de nuestra humanidad. No obstante, la pregunta por la diversidad requiere aproximar una serie de elementos de orden ontológico. Por ejemplo, ¿de qué diversidad estamos hablando en los espacios escolares? y, con base en esta idea,

¿cuáles son los emplazamientos de orden metodológico- educativo que se han hecho presentes?

Uno de los recursos para pensar las formas en que atender a la diversidad es una solicitud legítima, son los propios documentos de política, los cuales, desde sus principios y finalidades, han intentado colocar el tema educativo como una demanda que debe ser cubierta por todos los estados, aparentemente sin excepción ni distinción.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: emergencia de la necesidad educativa

La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, fruto de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, es uno de los primeros documentos que coloca el tema de la atención a la diversidad como un imperativo a cumplir. Con la consigna de una educación para todos, pugna por la atención de una respuesta educativa que no haga distinción y se corresponda con las singularidades de todos. En este sentido, la diversidad tendría que implicar enriquecimiento, en la medida que puede ser colocada como cualidad humana.

No obstante, el concepto al que se hace referencia no es precisamente un espectro que lo abarca todo como positividad, su límite está en la idea de necesidades básicas de aprendizaje. En otras palabras, cuando el texto invita a la educación para todos, lo hace por medio del sintagma señalado, donde la diversidad se traduce en la acción pedagógica:

somos diversos en la escuela en la medida que tenemos una diversidad de necesidades.

Entonces, ¿cuál es el estatus ontológico del sujeto de la diversidad bajo esta idea? Es, en primer momento, un sujeto en falta, en condición deficitaria. La diversidad pasa así por un tamiz que la coloca en un plano de negatividad. Si las necesidades básicas de aprendizaje son elementos que implican ausencia o falta, la atención a la diversidad debe ser un ejercicio que atienda el déficit por vía del reconocimiento de una diversidad en formas de aprender.

De tal suerte, la diversidad de aprendizaje se proyecta también desde esta mirada negativa, donde, si hay un conjunto de estudiantes que aprenden de forma diferente, hay una necesidad que atender, puesto que esa diversidad implica ausencias de una forma normal y correcta de hacerlo. En otras palabras, la diversidad, traducida en la acción pedagógica o en determinada práctica educativa implica un ejercicio de compensación, en donde los estudiantes que presenten necesidades básicas de aprendizaje deben ser atendidos de forma específica vía una serie de metodologías que invitan a reparar lo que se piensa dañado, atrasado, patológico o inestable.

Declaración de Salamanca: reafirmación de la necesidad, ahora especial

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (1994) es un documento en donde son visibles las preocupaciones educativas comunes a lo largo y ancho del planeta. El texto muestra el compromiso de mandatarios y representantes

de diversos países, por materializar la idea de educación para todos, sobre todo, con énfasis en aquellos que, históricamente habían estado excluidos de los sistemas educativos.

En la Declaración de Salamanca (1994a) la idea de necesidades educativas especiales se introduce como parte de la atención a la diversidad que debe estar presente en todo espacio institucionalizado como lo es la propia escuela. Como ya se ha señalado en líneas anteriores, la categoría de necesidad trae consigo una cuestión que apunta al déficit, que se traduce e interpreta como ausencia o falta y, por tanto, en lógicas compensatorias que deben encaminar la diversidad hacia cierta positividad.

En este marco, la idea de necesidad educativa especial no solo coloca la necesidad como forma de diversidad genérica, como algo que le es característico a todos los seres humanos, sino que constituye además una forma identitaria presente en los espacios educativos, “[...] Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. (ONU, 1994b, p. viii).

Si bien el documento no limita la idea de diversidad a las necesidades educativas especiales, pues reconoce diferencias en cuanto a características y capacidades de los niños, insta y se enfoca sobre todo en aquellos que deben ser integrados en aulas ordinarias y que poseen ciertas necesidades. Así, la atención a la diversidad se concentra en la necesidad educativa especial,

en un grupo de estudiantes que, considerados en falta, deben ser atendidos por criterio de equidad, sobre todo porque se considera que no se les ha brindado una educación que haya dado respuesta a su condición.

En concreto, la atención a la diversidad en la Declaración de Salamanca distingue a los que tienen necesidades educativas especiales de los que no. Así, el *todos* se separa entre un *ellos* y un *nosotros*, señalando la diversidad como necesidad, pero ahora separada de un espectro mayor que implicaba el *todos* y colocando a algunos en una diversidad que es negativa en la medida que sigue estando en falta, ahora frente a un resto que posee menor grado de diversidad. Se reafirma también que es diversidad de aprendizaje, por tanto, su estatus ontológico está en el cómo aprendemos en la escuela, lo que deja en segundo plano otras formas que implican la existencia de determinados estudiantes.

Declaración de Cochabamba: la necesidad que se resiste a su exclusión

Por otra parte, se encuentra la Declaración de Cochabamba, documento en el cual se revisaron los resultados de las políticas educativas para América Latina y el Caribe, sobre todo, lo dispuesto en el “Foro Mundial de Educación” realizado en Dakar, Senegal, en abril del año 2000. Las recomendaciones giraron en torno a varias secciones, las dos primeras abordan el tema de 1) Los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio; y 2) Aprendizajes de calidad y atención a la diversidad: ejes prioritarios de las políticas

educativas. Es esta última la que interesa revisar en este texto.

Una de las declaraciones apuntadas versa sobre lo siguiente:

Que en un mundo plural y diverso América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas. Para ello, nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad sino también valorarla y constituir la en recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales. Es responsabilidad de los Gobiernos y de las sociedades respetar plenamente este derecho, haciendo todos los esfuerzos a su alcance para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación. (p.6)

Aquí ya se aborda directamente el tema de la diversidad y se precisan cuestiones que tienen que ver con la etnia, las lenguas, la cultura y las tradiciones, que invitan no sólo al reconocimiento de ésta, sino a su valoración positiva. En este sentido, la diversidad ya no es solo una cualidad que diferencia a los estudiantes de acuerdo con su nivel de aprendizaje, sino una condición incluso para ese mismo aprendizaje. Sin duda

hay una ruptura en cuanto a cómo se traduce e interpreta la diversidad frente a los otros documentos, ya que pasa de un plano negativo a uno positivo. La invitación es para cultivar la diversidad, pues ser diverso es un derecho.

Recomendación 10. Valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes. Los procesos pedagógicos han de tomar en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia (p. 13).

No obstante, la idea de necesidad educativa especial sigue apareciendo. La pregunta en este punto está en ¿cómo valorar la diversidad desde la riqueza, si dicha diversidad sigue estando colocada desde la negatividad? En este punto, es interesante identificar cómo, en el texto, se hace una diferenciación entre diversidad y desigualdad. Esta última se coloca como resultado de un tratamiento y atención injusta y discriminatoria sobre la primera. Sin duda diversidad y desigualdad no son sinónimos. La primera apunta a una condición humana y la segunda a una cuestión que ha sido producida como resultado del trato y procesos de diferenciación que tienen que ver con cuestiones estructurales, ideológicas, económicas que no han permitido la participación de todos.

Sin embargo, cuando se señala la existencia de la diversidad, no es claro si ¿es la necesidad educativa especial parte de la diversidad humana

reducida a una cuestión de aprendizaje? o ¿es parte de la producción de desigualdad que ha constituido estructuralmente determinadas formas legítimas de habitar el mundo, frente a otras que siempre serán consideradas en ausencia y déficit? La Declaración de Cochabamba no lo precisa, deja sin definir si la necesidad educativa especial es otra forma de diversidad humana como lo que implica la cuestión étnica, lo cultural, las tradiciones o las lenguas o si es algo que se ha construido y producido desde lo social.

Una de las problemáticas de esta indefinición es la amplitud de espectro que tiene la idea de necesidad educativa especial: por un lado, puede estar asociada a una cuestión de discapacidad, por otro, puede implicar cualquier característica que esté presente en los espacios educativos formales, y que sirva como un impedimento para el aprendizaje. Es decir, al final, cualquier diversidad puede devenir en necesidad educativa especial, por tanto, constituirse desde un plano negativo como una ausencia o falta y nuevamente tensionar la propuesta de ver a la diversidad como riqueza, incluso para el aprendizaje.

La educación inclusiva: el camino hacia el futuro: ¿naturalización de la necesidad?

Como ya habíamos mencionado al inicio de este texto, cuando se habla de atender a la diversidad, por lo regular la cuestión y preocupación por su inclusión cobra sentido. En este tenor, el documento La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (ONU, 2008) representa otro ejemplo que intenta realizar un abordaje del

tema y definir las formas en que se debe dar esa atención a la diversidad.

Frente a estos desafíos, existe un interés creciente por el concepto y la práctica de la educación inclusiva. En varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos.¹ Esto supone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos (p.6).

Como se puede observar, la caracterización de la diversidad se amplía, ya no solo refiere cuestiones étnicas o sociales (clase social), sino que se apunta a elementos de orden religioso, de raza, de género y relacionado con las aptitudes. La idea es no limitar la atención a la diversidad solo a estudiantes con discapacidad, sino, por medio de una educación inclusiva, se debe pensar en una visión ampliada que responda no solo a ciertas características y cualidades

humanas, sino, sobre todo, a aquellas que están íntimamente relacionadas con formas de opresión que se han hecho presentes históricamente en las realidades sociales.

No obstante, la idea de necesidad sigue apareciendo en varias partes del citado documento. Si bien, hay una crítica a su mirada restringida en la medida que señala su discutible aplicación, pues se ha relacionado con la discapacidad, negando que muchos estudiantes sin discapacidad pueden presentar alguna cuestión que compromete su aprendizaje, o que, incluso existen estudiantes con discapacidad que no tienen problema alguno para aprender lo que se enseña en las escuelas.

[...] No obstante, la premisa en que se basa, es decir que hay niños con 'necesidades especiales' es discutible, ya que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñan muy bien en determinadas áreas de estudio (p. 9).

Lo cierto es que no se cuestiona la idea propia de la necesidad. Si bien, cuando hablamos de educación inclusiva, el cambio de vocabulario, producto de un intento y ruptura/distanciamiento con otros discursos, ha pugnado por el uso de barreras para el aprendizaje y la participación, desde este sintagma se coloca a la exterioridad como principal forma en que es posible la producción de exclusión, segregación y

discriminación. Se acepta la coexistencia con las necesidades que tienen los estudiantes, sea cual sea la diversidad de la que provengan o vivan.

En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema 'rígido' de integración es muy limitada. (p.10).

Por otra parte, no sólo acepta la necesidad de los estudiantes, sino que nuevamente relaciona la idea de diversidad con la de necesidad. Si bien son observables avances y rupturas en la idea de diversidad, relacionada con procesos de educación inclusiva, las referencias a una mirada negativa de la misma siguen colocándola en el plano de la ausencia, la falta y, por ende, el déficit. Incluso, en el mismo documento se pugna por no recuperar las categorías tradicionales como grupos vulnerables y centrarse más bien en el aprendizaje, el cual es una de las finalidades centrales de los sistemas educativos. No obstante, nuevamente la diversidad puede traducirse en pobreza en la medida que sigue sin cuestionarse si es una necesidad educativa la que tienen sus estudiantes de acuerdo con sus características contextuales e individuales, o si más bien la necesidad es un estatus ontológico fabricado o producido por las mismas características estructurales, históricas, contextuales, etc.

El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. (p.10)

Declaración de Incheon y Metas 2030: la indefinición por la necesidad

La UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial, la ONU entre otros organismos, organizaron el “Foro Mundial sobre la Educación” en Incheon, República de Corea, en mayo del año 2015. En este evento participaron académicos, políticos, ministros educativos, educadores, entre otros interesados en el tema de 160 países, con el propósito de presentar una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

En la Declaración de Incheon (2015), dando continuidad a los documentos que se han presentado de forma previa en este texto, se recupera principalmente el Objetivo del Desarrollo Sostenible 4 que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. En dicho texto se cita:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la

dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (p. 7).

Como es visible, la idea de diversidad vuelve a recuperar elementos de orden cultural, de lenguas y lo étnico, aunque a lo largo del texto van apareciendo cuestiones como el género y la discapacidad como prioridades de dicha política. En este marco, es visible cómo la diversidad se amplía e intenta considerar esos todos que en un inicio se habían apuntado, esto a través de un ejercicio de inclusión y equidad.

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos (p. 7).

También es visible la diferencia entre desigualdad y diversidad, donde la primera es cercana a la marginación y la exclusión, aunque ahora parecieran estar al mismo nivel epistemológico. Por otra parte, se hace nuevamente visible la preocupación por el aprendizaje, al grado de pensar que la desigualdad no solo se limita a cuestiones sociales y económicas, sino que también existen desigualdades en el

aprendizaje. Esto último puede ser potente y representar un cambio importante frente a la discusión que se ha seguido en este texto. Si la diversidad es algo dado humanamente y la desigualdad es producto o está asociada con discriminación y marginación, se podría pensar que la desigualdad en el aprendizaje es algo que también ha sido producido por lo social, sus estructuras, lógicas y sistemas de razón.

Por tanto, la desigualdad de aprendizaje (no así la necesidad de aprendizaje) puede verse como una forma de opresión social que está impuesta desde una determinada estructura que la produce sistemáticamente. Es así que una finalidad de los sistemas educativos debe ser hacer frente a dichas lógicas. No obstante, cuando se revisa el documento, la idea de necesidad tensiona la relación entre educación y diversidad, no estando claro a qué necesidad se refiere, pues hay necesidades que son básicas en la medida que permiten una vida digna y, otras, que siendo producto del statu quo, representan una fabricación que puede tender a la naturalización y esencia sobre los sujetos y no sobre el contexto que la ha producido.

Nos comprometemos a desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados (p. 9).

Sin mencionar el carácter utilitario que el documento señala como educación, aunque

se diga humanista, lo cierto es que la idea de estudiantes con necesidades (necesidades básicas de aprendizaje, necesidades educativas de aprendizaje), sigue siendo una constante en los documentos de política. La diversidad es también diversidad de necesidades lo cual produce constantemente sujetos y colectivos en falta, pues la necesidad es algo que es sí o sí (Plá, 2018), colocando en un plano esencialista e individual la condición deficitaria (Vlachou, 2007).

De la necesidad a la demanda

A varias décadas de las propuestas por pensar en sistemas educativos más incluyentes, justos en lo social y no discriminatorios, la producción de ausencia es una constante relacionada con la diversidad. Si bien, no esperamos que el cambio se dé solo porque transformemos nuestros discursos, no podemos negar que las formas de nombrar (actos de nominación), permiten también pensar en determinadas prácticas que pueden materializarse en espacios como la escuela. ¿Qué sucede cuando la diversidad (traducida en diversidad de necesidades de aprendizaje) no cumple con los criterios, niveles de competencia, conocimientos y habilidades mínimos que la currícula escolar marca? ¿Acaso no esa misma diversidad tenía que servir como marco para emplazar otros aprendizajes? ¿Qué aprendizajes son posibles cuando el señalamiento en la negatividad es a la ausencia de aprendizaje vía la necesidad? ¿Qué significa atender a la diversidad en las instituciones educativas?

Si la necesidad es déficit, los sistemas educativos

siguen siendo espacios donde se intenta compensar, reparar y sanar la diversidad, la cual, desde un plano negativo, implica una forma de no reconocimiento de su riqueza. En este sentido, la naturaleza de esa diversidad implica un estado, ya sea continuo, dinámico o permanente de falta frente al aprendizaje que debe estar presente en cualquier espacio educativo formal como son las escuelas. Por tanto, las prácticas planteadas, difícilmente pueden ver en la diversidad riqueza y formas deseables de existencia, pues el propósito de estas no es recuperar lo valioso como medio para el aprendizaje, sino más bien realizar un trabajo que permita componer, llenar, compensar lo que, de entrada, está considerado incompleto.

Por otra parte, si la diversidad es ausencia de la desigualdad de aprendizaje, es más bien producto de las ausencias individuales/personales y no así de la exterioridad y la estructura que producen desigualdad social. Como podemos ver, hay ciertas contradicciones presentes en el discurso sobre la atención a la diversidad, elementos que no permiten la valoración y reconocimiento que mencionan a la vez que colocan a lo diverso como necesitado.

Lo que en este trabajo proponemos es pasar del sintagma necesidad educativa al de demanda educativa. Como ya habíamos mencionado, no es que pensemos que los cambios se van a dar simplemente con la transformación de los lenguajes o de las palabras que usamos, sin embargo, creemos que pueden ser un recurso importante por donde iniciar.

Retomando la discusión que se había emplazado

en el apartado anterior, la diversidad es algo que está dado por nuestra condición humana, la desigualdad no es sinónimo de diversidad, pues es producto o se encuentra íntimamente relacionada con la exclusión y la discriminación. En otras palabras, la desigualdad debe pensarse no en un plano individual que legitime las diferencias, sino en un plano estructural que posibilite pensarla como producto de una estructura que ha utilizado la diversidad para legitimar ciertas formas de desigualdad.

En este orden de ideas, la desigualdad educativa y de aprendizaje no tendría que ver con las cuestiones individuales y características de lo dado por la diversidad, sino sería producto de la historia de ciertas lógicas y sistemas de razón que se han producido desde las propias formas en que se ha constituido lo escolar. Por tanto, la desigualdad de aprendizaje también es producto de las formas en que las escuelas, sus métodos y lógicas han premiado unas formas diversas de ser y estar en el mundo por sobre otras.

Así, no puede haber la idea de que existen estudiantes que tienen una necesidad educativa, pues sus condiciones individuales les han jugado en contra, más bien hemos construido nuestras lógicas escolares sobre la base de una forma hegemónica de ser sujeto, con ciertas habilidades, destrezas, razonamientos, las cuales responden a esta forma social que también hemos fabricado en este mundo. Por tanto, el margen de las individualidades, lo que los estudiantes, en su diversidad tienen, no son necesidades, sino demandas educativas, pues históricamente los servicios escolares los han

dejado al margen. El supuesto de base es que las instituciones educativas no pueden seguir funcionando como productoras sistemáticas de exclusiones legítimas, es decir, como espacios cerrados que premian lo homogéneo por sobre lo diverso, lo igual, por sobre lo diferente. De tal suerte que constituyen prácticas que hacen visibles las diferencias y con ello, distinguen aquellos que pueden y deben estar en la escuela y los otros que definitivamente no nacieron para ella.

Por ejemplo, si hay un estudiante que es sordo y requiere materiales, recursos y apoyos específicos, lo hace bajo la idea que no es una necesidad educativa lo que tiene, sino que nos demanda una serie de elementos que se requieren forzosamente, pues sin ellos, ciertamente lo hemos colocado en desventaja.

Desde esta matriz, la idea de atender a la diversidad implica el enriquecimiento de los espacios educativos, donde se favorecieron ciertas subjetividades frente a otras y, la valoración y reconocimiento de las diversidades, no en su forma de aprender, sino en su humanidad, como forma natural de existencia, no medida por criterios de normalidad.

Referencias

- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Nárcea
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*. Gedisa.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Climent Giné (Coord.). *La educación inclusiva, de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de Educación.
- López- Melero, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de: bit.ly/43Z2C5B
- ONU. (1994a). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- ONU. (1994b). *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Recuperado de: bit.ly/3X9C4MS
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Informe

final. Recuperado de: bit.ly/3JeoYrV

ONU. (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI. UNESCO. Recuperado de: bit.ly/3N0ruTy

ONU. (2008). La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. UNESCO. Recuperado de bit.ly/3XbMP15

ONU. (2016). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Recuperado de bit.ly/43XqdDR

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO.

Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.

Skliar, C. (2015) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata.

Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.



Rodolfo Cruz Vadillo

Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente es Profesor- investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Es autor de más de 30 artículos científicos y reseñas en revistas nacionales e internacionales. Autor y coordinador de más 50 publicaciones entre libros, capítulos de libro y memorias en extenso sobre temas como políticas educativas e inclusión educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT).

SIN TIEMPO QUE PERDER: APRENDIZAJE DIALÓGICO Y ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO EN LA RECUPERACIÓN POSTPANDEMIA

Alfonso Rodríguez Oramas
alfonsorodriguez.cda@natura.net / alfonso.r.o88@gmail.com

Resumen

Para enfrentar los retos que las escuelas mexicanas experimentan después de volver a la educación presencial, es fundamental que la respuesta se base en la mejor evidencia científica disponible. En ese sentido, el presente artículo comienza con algunas teorías y prácticas muy difundidas en nuestro país, que dicen atender la diversidad en el aula, pero que, pese a su popularidad, carecen de base científica y tienen efectos negativos en el aprendizaje y el desarrollo. Después, se presenta el enfoque del aprendizaje dialógico y sus siete principios, y se explica cómo a través de esta concepción comunicativa del aprendizaje las escuelas sí logran conseguir mejoras en aprendizajes e inclusión social para todos y todas. Finalmente, se presentan los principales resultados del proyecto de investigación "INCLUD-ED", haciendo énfasis en tres *Actuaciones Educativas de Éxito*, así como en el impacto social que éstas han conseguido en distintas escuelas a nivel internacional.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito, participación de familiares, comunidades de aprendizaje.

Introducción

Una de las claves que permitió superar la fase aguda de la pandemia por COVID-19 fue el desarrollo de diversas vacunas de cuya efectividad se informó en las mejores revistas científicas del mundo, como son *The Lancet* o *Nature*. Las aportaciones de investigadores e investigadoras como Katalin Karikó, quien ha dedicado su vida a investigar el ARN mensajero y cuyas investigaciones sirvieron de base para elaborar algunas de las vacunas más efectivas contra el nuevo coronavirus, han permitido salvar millones de vidas y disminuir la saturación que sufrieron los sistemas de salud durante casi dos años. Esos avances científicos también permitieron recuperar progresivamente la normalidad en otros ámbitos de la vida, como lo fue reabrir las escuelas para regresar a la educación presencial. En México, las escuelas permanecieron completamente cerradas por un periodo cercano a los 18 meses, siendo uno de los países que más tiempo mantuvo esta medida de distanciamiento social (UNICEF, 2022, p. 9). Aunque es difícil establecer la magnitud de la afectación en nuestro país, estudios recientes estiman que las y los estudiantes de todas las

edades y de todos los niveles socioeconómicos sufrieron pérdidas de aprendizaje en ámbitos fundamentales como la lectoescritura y las matemáticas, siendo la pérdida aún más severa entre estudiantes de nivel socioeconómico bajo (Hevia et al., 2022). Frente a esa situación, nuestras escuelas enfrentan el reto de recuperar los aprendizajes perdidos y disminuir las brechas de desigualdad educativa que se incrementaron debido al confinamiento, asegurando que ningún estudiante se quede atrás en su desarrollo académico y personal.

Afortunadamente, en la actualidad ya existen evidencias científicas sobre cuáles prácticas educativas permiten mejorar el rendimiento académico, disminuir el ausentismo y el abandono escolar temprano, y mejorar la convivencia en las escuelas. Al igual que en el caso de las vacunas contra el COVID-19, esas Actuaciones Educativas de Éxito han sido estudiadas por diversos investigadores e investigadoras de distintas universidades del mundo como Ramón Flecha García o Rocío García Carrión, ya que sus resultados de impacto social han sido publicados en prestigiosas revistas científicas internacionales como la *Harvard Educational Review* o la *Cambridge Journal of Education*. Y lo más importante, un número creciente de escuelas en México y América Latina que funcionan como *comunidades de aprendizaje* y basan su funcionamiento cotidiano en el aprendizaje dialógico, ya implementan esas mismas actuaciones de

éxito, lo que les permite conseguir importantes mejoras en aprendizajes e inclusión social.

El presente artículo está estructurado en cuatro partes para discutir cómo las escuelas de nuestro país pueden atender la diversidad de su estudiantado a través de actuaciones educativas basadas en evidencia en el contexto actual de postpandemia. Primero, se discuten algunas teorías y concepciones del aprendizaje que, a pesar de su popularidad en nuestro país, no contribuyen a la mejora educativa por lo que deberían de evitarse en la práctica. Segundo, se presenta la teoría del aprendizaje dialógico y las evidencias científicas sobre su impacto social en muy diversos contextos. Tercero, se introducen las Actuaciones Educativas de Éxito para la inclusión educativa desde las aulas, haciendo énfasis en tres de ellas. Por último, se discute la importancia de que, a través de formación docente basada en evidencias, el profesorado conozca el aprendizaje dialógico y transfiera a sus aulas estas actuaciones.

Pseudoteorías que generan mayor exclusión educativa

Todas las personas, incluyendo a quienes trabajamos en educación, tenemos distintas creencias y supuestos sobre cómo aprenden las personas. Esa *pedagogía popular* influye decisivamente en la forma en la que interactuamos con el alumnado, en las prácticas educativas que decidimos llevar a cabo en el aula, y en las expectativas que tenemos

sobre las capacidades de aprender de las y los estudiantes (Bruner, 2013, p.67). Por consiguiente, las acciones que se tomen en el ámbito educativo para enfrentar los retos derivados de la pandemia (y la efectividad de estas) dependerá del tipo de concepciones que tenga el personal docente sobre cómo se debe atender y gestionar la diversidad en las escuelas.

Una de las concepciones del aprendizaje más extendidas en la formación pedagógica dentro de las escuelas normales y universidades de nuestro país es la *Teoría del aprendizaje significativo* de David Ausubel (1968). Basándose en la premisa central de esa teoría que dice: “De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1968, p.235), se explica al futuro profesorado que la clave para conseguir el máximo aprendizaje para todos los niños y niñas se encuentra en identificar sus aprendizajes previos y adaptar la enseñanza a sus respectivos niveles. Con ello se ha difundido la creencia de que el éxito escolar y la inclusión social del alumnado con dificultades se obtiene cuando a este se le agrupa de manera homogénea para realizarle adaptaciones curriculares dentro o fuera del aula, muchas veces excluyéndole del acceso al mismo contenido de clase y privándole de la interacción con sus compañeros y compañeras más avanzadas. Aunque la idea de centrarse en los aprendizajes previos está ampliamente

extendida, es importante preguntarse si existen evidencias de la efectividad de esta teoría.

Contrario a lo que frecuentemente se enseña en nuestras escuelas de educación, la Teoría del Aprendizaje Significativo carece de base científica y no ha demostrado mejorar la educación en ningún lugar del mundo. El contexto en el que esta teoría surge sirve para entender por qué esto es así. En la década de los años 60 se desataron fuertes reacciones en los Estados Unidos contra las acciones que buscaban eliminar la segregación racial en las escuelas. En esa época, el Informe Coleman contribuía a legitimar la disminución de recursos para educación, especialmente para los sectores más desfavorecidos, atribuyendo erróneamente al contexto socioeconómico y al origen étnico la categoría de determinantes para los resultados educativos (Flecha y Buslón, 2016), y también el modelo de reproducción de Althusser cobraba fuerza internacional afirmando que la escuela no servía para superar las desigualdades, sino solo para reproducirlas. En ese marco, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel sirvió como *solución* para justificar desde la psicología del aprendizaje un nuevo tipo de segregación educativa, y ya no a través de escuelas diferenciadas, más bien, separando al estudiantado dentro de la misma escuela según sus conocimientos previos (López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021). Ya en nuestro siglo, un artículo publicado en la revista de educación de la Universidad de Harvard analizó los errores

conceptuales de la premisa central del aprendizaje significativo de Ausubel, concluyendo que “la falta de demostraciones empíricas claras de su beneficio para la educación debería, al final, conducir hacia su disolución” (Egan, 2005, p. 40). Así mismo, un análisis sobre el contexto en el que se impuso la concepción del aprendizaje significativo como la referencia obligatoria para el proceso de reforma curricular española de 1990, encontró que “las afirmaciones de Ausubel no se sostienen empíricamente, nadie presenta evidencias de que, basándose en su concepción, se logren mejoras de resultados del alumnado” (López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021). Ignorando la existencia de experiencias que desde el aprendizaje cooperativo sí habían demostrado mejorar resultados en contextos desfavorecidos en los Estados Unidos como *Accelerated Schools* de Henry Levin, o *Success for All* de Robert Slavin, así como desde el aprendizaje dialógico de Ramón Flecha en la escuela de personas adultas *La Verneda-Sant Martí* de Barcelona, quienes impulsaron el aprendizaje significativo en las universidades españolas ocultaron estas y otras evidencias científicas de las que ya se disponía en aquellos años. Y cuando fue evidente que con esa teoría no se mejoraban los resultados en las escuelas, se comenzó a argumentar que la culpa del fracaso educativo era del profesorado quien no la entendía ni la aplicaba bien (López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021).

Si atendemos a las aportaciones de Vygotsky

(1979), las cuales han sido confirmadas por numerosas investigaciones posteriores, queda claro que el enfoque del aprendizaje significativo no puede llevar a mejoras en el aprendizaje en forma alguna. En el mismo capítulo en que define la zona de desarrollo próximo, Vygotsky advertía que “el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño” (Vygotsky, 1979, p.137), porque ese tipo de enseñanza va siempre *a remolque* de lo que ya se ha conseguido, y afirmaba que “el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo” (Vygotsky, 1979, p. 138). En la actualidad sabemos con certeza que los distintos tipos de agrupamiento homogéneo (como organizar las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento, hacer grupos de refuerzo separados del grupo de referencia, o hacer adaptaciones curriculares reduciendo el nivel) tienen numerosos efectos negativos en el desarrollo del alumnado. Concretamente, se ha encontrado que el agrupamiento homogéneo provoca que se ralentice el aprendizaje del alumnado en situación de mayor riesgo, que disminuya su autoestima y empeore su autoconcepto, y que aumenten sus posibilidades de descender e incluso abandonar la escuela (Flecha, 2015). Las agrupaciones por nivel, además de inefectivas, también dañan las relaciones interraciales y democráticas de la sociedad (Braddock y Slavin, 1992), lo que empeora de manera importante la convivencia en las escuelas. Además, cada año que se

agrupa al alumnado por nivel aumenta la brecha de aprendizaje entre estudiantes de nivel alto y de nivel bajo (Buttaro y Catsambis, 2019), siendo este el efecto contrario al que deseamos en el actual contexto postpandémico.

En años recientes, además de las antes descritas, en nuestro país se han difundido otras prácticas educativas basadas en concepciones del aprendizaje que no tienen ninguna base científica. Un ejemplo (aunque no el único) es el concepto de *estilos de aprendizaje*, el cual se ha popularizado ampliamente en el sistema educativo mexicano. Quienes lo promueven argumentan que, para que un estudiante aprenda, es necesario enseñarle acorde a su estilo de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico). Siguiendo esa idea que parece tan lógica, una de las primeras tareas que se solicita al profesorado de nuestras escuelas de educación básica al inicio del ciclo escolar es identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y preparar adaptaciones curriculares para cada estilo para *facilitar* que aprendan. Desafortunadamente para los niños y niñas cuyos profesores adaptan la enseñanza a sus supuestos estilos de aprendizaje, numerosas investigaciones han advertido que dicha concepción es uno de los mitos educativos más extendidos en la formación docente (por ejemplo, Nancekivell, Shah y Gelman, 2020), a pesar de no existir evidencias que justifiquen la incorporación de las evaluaciones de los estilos de aprendizaje a las prácticas educativas en las escuelas. Por el contrario, diferentes voces de

la comunidad científica internacional sugieren que el tiempo y las energías empleadas para realizar este tipo de adaptaciones deberían ser usadas en la implementación de otras teorías y prácticas educativas que sí mejoren los resultados educativos (por ejemplo, Willingham, Hughes y Dobolyi, 2015).

Aprendizaje dialógico: una concepción científica del aprendizaje

El aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009) es uno de los enfoques que mejor explican cómo las personas aprendemos más y mejor en las actuales sociedades de la información, caracterizadas por una creciente presencia del diálogo en todos ámbitos de la vida. También es un referente para el diseño de situaciones y ambientes de aprendizaje que sí logran superar el fracaso educativo en contextos muy diversos. Mientras que las anteriores concepciones del aprendizaje, creadas en y para las sociedades industriales, se enfocaban en elementos individuales y cognitivos que se consideraban cruciales para el aprendizaje, olvidando el aspecto dialógico de las personas, el aprendizaje dialógico se basa en las más importantes aportaciones de las ciencias del aprendizaje que desde hace tres décadas destacan como factores clave a las interacciones, la cultura y el diálogo (Aubert, García y Racionero, 2009). Además, desde esta concepción comunicativa se entiende que el aprendizaje se correlaciona no solo con las interacciones que tienen lugar dentro el aula

sino también con todas las interacciones que se tiene en diversos contextos y con las distintas personas que con las que se convive día a día.

La teoría del aprendizaje dialógico recoge las aportaciones de las y los autores que desde distintas disciplinas han hecho las mayores contribuciones para mejorar la educación en el mundo. Desde la psicología educativa se recogen las aportaciones de la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1979), que provocó un giro dialógico de la psicología educativa internacional hacia el estudio de la cognición humana desde una perspectiva socio-cultural (Racionero y Padrós, 2010). Vygotsky propuso que en el desarrollo cultural todas las funciones superiores se originan como relaciones entre personas, apareciendo siempre dos veces: “primero, a nivel social [*interpsicológica*], y más tarde, a nivel individual [*intrapsicológica*]” (Vygotsky, 1979, p.94). El aprendizaje en la zona de desarrollo próximo sucede cuando los niños y niñas interactúan con personas adultas o iguales más capaces en la resolución de problemas que están por encima de sus capacidades actuales (p.133). El propio Jerome Bruner, padre de la revolución cognitiva de los 60, transformó su teoría para reconocer la centralidad de la intersubjetividad, y propuso que las aulas se conviertan en foros de discusión y subcomunidades de aprendices mutuos (Bruner, 2013).

El aprendizaje dialógico también recoge otras contribuciones que explican la

naturaleza dialógica de las personas y que son fundamentales para superar el fracaso educativo. Desde el interaccionismo simbólico, George H. Mead (1982) propone que la persona es el resultado de un continuo diálogo interno entre el *yo* y el *mí*, este último formado por todas las personas con las que interactuamos y que tenemos permanentemente dentro de nuestro pensamiento. Así, queda claro que las interacciones con otras personas tienen efectos profundos en nuestro autoconcepto, por ejemplo, si el profesorado expresa bajas expectativas sobre las capacidades de su alumnado, o sí, por el contrario, demuestra confianza en su capacidad para aprender.

Con su teoría de la acción dialógica, Paulo Freire aporta la idea de que la *dialogicidad* es una característica inherentemente humana, poniendo énfasis en el diálogo como elemento indispensable para el aprendizaje, la conciencia crítica y la emancipación. Freire considera que las personas “somos seres de transformación y no de adaptación” (Freire, 1997, p.10), y afirma que la experiencia dialógica es indispensable para promover la curiosidad epistemológica (p.110), es decir, la motivación por comprender, por buscar explicaciones y razones para los hechos que suceden. Por su parte, Jürgen Habermas (1981) afirma en su teoría de la acción comunicativa que todas las personas son capaces de usar el lenguaje y de participar en diálogos orientados al entendimiento y el consenso.

Además, aporta la distinción conceptual entre *pretensiones de poder*, cuando se intenta imponer una acción por la fuerza o por la violencia -argumento de la fuerza-, y *pretensiones de validez*, cuando se tienen intenciones de verdad y se busca alcanzar el consenso y el entendimiento a través de los argumentos que cada participante aporta al diálogo -fuerza de los argumentos-. Así, desde el aprendizaje dialógico se entiende que para conseguir los máximos aprendizajes en todos los ámbitos (aprendizaje instrumental, valores, emociones y sentimientos) y promover mayor inclusión social de todas las personas, los ambientes de aprendizaje deben cumplir con siete principios, los cuales son:

Diálogo igualitario, que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas.

Inteligencia cultural, que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa, permitiendo llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales.

Transformación, desde el cual se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto; la educación ha

de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproducionistas que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas.

Dimensión instrumental, el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática.

Creación de sentido, significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo en las escuelas.

Solidaridad, desde donde se han de basar las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta.

Igualdad de diferencias, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad (Aubert,

García y Racionero, 2009, p. 131).

En la práctica, se ha observado que, a través del aprendizaje dialógico, los niños y niñas de todas las procedencias, niveles socioeconómicos y capacidades se vuelven protagonistas de su propio proceso de aprendizaje al participar en diálogos con sus pares, con el profesorado y con las personas adultas que entran a la escuela para ayudarles a alcanzar mayores niveles de aprendizaje y razonamiento.

De todos los enfoques dialógicos de enseñanza y aprendizaje, la concepción del aprendizaje dialógico de Ramón Flecha es una de las que más evidencias acumula sobre mejoras obtenidas por escuelas a nivel internacional en áreas como el rendimiento académico, la disminución de la violencia o la inclusión social de todo el alumnado, incluyendo estudiantes provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico, con necesidades educativas especiales, migrantes, y otros grupos vulnerables (García-Carrión et al., 2020). Por esa razón, las escuelas que funcionan como *comunidades de aprendizaje* trabajan en el día a día con el aprendizaje dialógico, buscando que el máximo de interacciones entre el alumnado y sus familias estén basadas en esos siete principios.

Actuaciones Educativas de Éxito para la inclusión de todos y todas

Para responder a los retos que la pandemia deja en cuestión de pérdida de aprendizajes

y empeoramiento de la convivencia entre estudiantes, es crucial llevar a las aulas solo aquellas prácticas y actuaciones que han demostrado efectividad para mejorar la educación. Por ello, quienes trabajamos en el ámbito educativo también debemos conocer los resultados de las principales investigaciones científicas internacionales de las ciencias del aprendizaje. Una de las más importantes y que más impactos sociales está teniendo a nivel mundiales el proyecto “INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education” [Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación] (Flecha, 2015).

Financiado por el Sexto Programa Marco de investigación de la Comisión Europea y coordinado por Ramón Flecha desde la Universidad de Barcelona, INCLUD-ED es la única investigación de ciencias sociales seleccionada por la Comisión Europea entre las 10 historias de éxito de la investigación en ese continente. El proyecto tuvo como objetivo analizar qué prácticas educativas contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales, y cuáles, por el contrario, generan éxito educativo, así como una mayor inclusión y cohesión social en contextos muy diversos.

INCLUD-ED identificó tres formas de agrupación en las aulas, las cuales tienen distintos efectos en el aprendizaje y el desarrollo escolar del alumnado: grupos mixtos (*mixture*); agrupamientos homogéneos o flexibles (*streaming*); y los

agrupamientos inclusivos (*inclusion*) (Flecha, 2015). De acuerdo con las evidencias científicas disponibles, ni los grupos mixtos característicos de la educación tradicional, ni los agrupamientos homogéneos que se discutieron antes en este artículo, ofrecen respuestas adecuadas para atender la diversidad en las aulas porque en los primeros resulta imposible asegurar la calidad educativa para grupos tan diversos sin apoyos adicionales, y en los segundos se agranda la brecha de desigualdad educativa al separar al estudiantado por nivel.

En cambio, los agrupamientos o grupos inclusivos consisten en trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes, ya sea en una misma clase o en aulas diferentes, pero evitando separarles por nivel. Además, en esta modalidad de agrupamiento se busca redistribuir los recursos humanos con los que cuenta la escuela, y los que se puedan buscar fuera de ella a través de voluntariado, para asegurar que haya más personas adultas dentro del aula.

De esa forma, el alumnado con mayores dificultades puede recibir los mismos contenidos que el resto de compañeros y compañeras, recibiendo los apoyos necesarios para alcanzar esos aprendizajes dentro de la misma aula, favoreciendo el aprendizaje instrumental y el desarrollo emocional a través de la ayuda mutua, la solidaridad y la participación de la comunidad.

El proyecto INCLUD-ED también identificó cinco tipos de participación de las familias y otros miembros de la comunidad en las escuelas, destacando aquellos que generan los mayores beneficios educativos para el alumnado (Flecha, 2015). Mientras que la participación *informativa* (informarles de decisiones tomadas) y *consultiva* (preguntarles su opinión de algunas cuestiones puntuales generalmente a través de órganos establecidos) son las más extendidas en las escuelas de nuestro país, estas tienen un papel muy reducido en la mejora educativa. En cambio, la participación *decisoria* (involucrar a las familias en toma de decisiones de la escuela en aspectos como currículum, profesorado, presupuesto, etc.), *evaluativa* (implicar a las familias en la evaluación del progreso del alumnado y de la escuela en general) y *educativa* (implicar a las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado y también abrir espacios de formación para familiares) son las que generan mayores efectos en el éxito escolar.

Diversas investigaciones han demostrado que las escuelas que transforman su organización para promover la participación educativa de la comunidad consiguen que las familias que antes se encontraban distantes de la escuela, se conviertan en aliadas del profesorado en el proceso de mejora educativa, consiguiendo importantes resultados de rendimiento académico en pruebas estandarizadas y en disminución del ausentismo y abandono escolar temprano (por ejemplo, Flecha et al., 2009).

Basándose en estas evidencias y en estudios de caso de escuelas que habían conseguido altos niveles de rendimiento académico e inclusión social en contextos de gran vulnerabilidad, la principal contribución científica de INCLUD-ED fue la identificación de Actuaciones Educativas de Éxito que incluye: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, y formación dialógica del profesorado. Estas se definen como aquellas actuaciones que aumentan el éxito escolar y contribuyen a generar cohesión social en cualquier contexto donde se implementan (Flecha, 2015, p. 3). Las Actuaciones Educativas de Éxito se caracterizan por reorganizar los recursos existentes en el centro educativo y la comunidad para impulsar la mejora académica de todo el alumnado, en lugar de segregar a algunos de ellos y ellas según sus niveles de aprendizaje o reducir sus oportunidades educativas. A continuación, se presentan tres de esas actuaciones de éxito que ya se implementan en numerosas escuelas mexicanas:

Tertulias Literarias Dialógicas

Son una actividad de lectura dialógica que consiste en leer y disfrutar colectivamente las mejores obras de la literatura universal, como *Romeo y Julieta*, *La Odisea*, *Don Quijote*, *Las mil y una noches*, *Metamorfosis*, *Los cuentos de los hermanos Grimm*, *Cien años de soledad*,

Rayuela, entre muchas otras. Previo a la sesión, cada participante lee las páginas acordadas y elige un párrafo de su agrado para compartirlo. Todo el alumnado del grupo participa en la tertulia, sin excluir a ningún estudiante independientemente de su nivel de lectoescritura. Cuando algún estudiante presenta dificultades para leer o para preparar su intervención, por ejemplo, si existe rezago en lectoescritura o alguna necesidad educativa especial, puede ofrecerse apoyo previo a la tertulia para realizar la lectura e incluso para preparar la idea que compartirá durante el debate. El día de la tertulia, la persona encargada de moderar cede la palabra a cada participante para leer en voz alta su párrafo y explicar los motivos por los cuales lo ha seleccionado. A continuación, quien modera cede la palabra al resto de participantes para debatir sobre el párrafo, repitiendo el mismo procedimiento durante toda la sesión. Las tertulias literarias dialógicas se hacen con estudiantes de todas las edades y también con familiares como una actividad de educación familiar.

Grupos Interactivos

Son una forma de organización inclusiva que consiste en dividir el aula en grupos pequeños (cuatro o cinco estudiantes) asegurando que sean heterogéneos, es decir, que en cada grupo haya estudiantes con mayor y menor facilidad en la materia a trabajar, y procurando diversidad respecto a grupos culturales, capacidades, etc. En el aula hay tantas personas adultas

como grupos pequeños (familiares, estudiantes universitarios, vecinos/as, exalumnas, etc.), quienes son coordinadas por el profesor o profesora titular a lo largo de toda la sesión. El alumnado trabaja en actividades de aprendizaje instrumental relacionadas con una misma asignatura (matemáticas, español, inglés, ciencias, etc.) durante periodos de 15 a 20 minutos, al término de los cuales rotan hacia la siguiente actividad con la siguiente persona adulta, y así hasta completar todas las rotaciones. El rol de las personas adultas que participan como voluntarias no es dar la respuesta sino dinamizar las interacciones de igual a igual, promoviendo la solidaridad y la ayuda mutua para resolver los problemas.

Al haber más recursos disponibles en el aula además del profesorado (personas adultas voluntarias y estudiantes más capaces en cada grupo heterogéneo), durante los grupos interactivos participan todas y todos los estudiantes en las mismas actividades sin necesidad de separarles por nivel. Esto incluye a estudiantes que presenten un rezago severo en la asignatura, que tengan algún tipo de discapacidad, o cualquier otro tipo de diversidad.

Bibliotecas Tutorizadas

Son un tipo de extensión del tiempo de aprendizaje que consiste en abrir la biblioteca escolar u otro espacio similar disponible en la escuela en horario extraescolar (por ejemplo, después

del horario lectivo, los fines de semana o en vacaciones), con la finalidad de realizar múltiples actividades de aprendizaje instrumental para el alumnado con la participación y tutorización de personas adultas voluntarias. De esa forma, las y los estudiantes que lo deseen pueden acudir a la biblioteca tutorizada para leer, hacer sus tareas o resolver actividades escolares, buscar información en internet, jugar ajedrez, etc. Contrario a lo que podría pensarse, el alumnado disfruta mucho asistir a la biblioteca tutorizada y son espacios con gran demanda por parte de las familias, beneficiando especialmente al alumnado con mayores dificultades o con menor nivel de rendimiento académico.

Existe una muy amplia literatura científica que documenta el impacto social de las Actuaciones Educativas de Éxito en escuelas de todos los niveles, desde preescolar hasta educación media superior, y también en escuelas de educación especial. Por ejemplo, una revisión de literatura sistemática que buscó evidencias científicas de mejoras educativas en estudiantes de 3 a 12 años (preescolar a primaria) encontró que, a nivel individual, se registran mejoras en el aprendizaje instrumental, el autoestima y la motivación; a nivel grupal se observa una mejora de las relaciones interpersonales, cohesión social y reducción de conflictos violentos; y a nivel de la comunidad, un mayor involucramiento y relación de las familias con la escuela, así como reducción en el ausentismo escolar (Morlà-Folch et al., 2022).

En América Latina, desde hace 20 años existen escuelas implementando Actuaciones Educativas de Éxito en muy diversos países. En México se ha documentado el impacto de los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Ciudad de México (Rodríguez, A. et al., 2021a) y Sinaloa (Rodríguez, L et al., 2022); el aumento de motivación y sentido de profesorado de educación básica de Puebla, que participó en formación docente basada en evidencias sobre aprendizaje dialógico y Actuaciones Educativas de Éxito (Oramas y Flecha, 2021); y aumentos notablemente por encima de la media nacional y de la media de escuelas de similares en lectoescritura y matemáticas en las pruebas PLANEA y SISAT (Sistema De Alerta Temprana), así como disminución drástica de conflictos violentos, en una escuela primaria vespertina de Jalisco que implementó grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas y biblioteca tutorizada con participación de familiares (Rodríguez A. et al., 2021b).

Conclusión

Para abordar la situación crítica que enfrenta el sistema educativo mexicano después de la fase aguda de la pandemia que implicó un cierre prolongado de las escuelas y, por consiguiente, un aumento importante de las brechas de desigualdad educativa es fundamental que todas las acciones llevadas

a cabo para recuperar los aprendizajes de las y los estudiantes estén basadas en la mejor evidencia científica disponibles a nivel internacional en ciencias del aprendizaje. Como punto de partida, es crucial aprender a identificar aquellas teorías y prácticas educativas que no están basadas en evidencia científica y que, por tanto, afectan a nuestro alumnado. Cuando participemos en formaciones pedagógicas donde se nos recomienden *prácticas innovadoras*, es nuestra responsabilidad exigir a los *expertos y expertas* las evidencias científicas que demuestren dónde se ha implementado esa práctica y qué resultados de mejora ha dado en escuelas concretas. Así como no consentimos se nos aplique una vacuna contra el COVID que no haya sido avalada por la comunidad científica internacional, tampoco deberíamos experimentar con los hijos e hijas de otras personas implementando *innovaciones* que no han demostrado efectividad en ningún sitio. Así mismo, debemos evitar prácticas que han sido demostradas como contraproducentes para el aprendizaje y el desarrollo emocional, como son las agrupaciones por nivel, o cualquier tipo de agrupación homogénea que reduzca las expectativas de aprendizaje y segregue al estudiantado a partir de la diferencia. Incluso más importante es formarse de manera rigurosa en aquellas teorías y prácticas que sí contribuyen a mejorar la educación y que sí han demostrado generar mayor rendimiento académico e inclusión social. Leer directamente las obras de autores y autoras referentes a nivel mundial como Vygotsky, Paulo Freire, Jerome Bruner o Ramón

Flecha nos permite, utilizando los términos de Robert K. Merton, situarnos *a hombros de gigantes*, para desde ahí discernir las teorías que más beneficios aportan a la educación, como el aprendizaje dialógico, de aquellas que solo promueven mayor exclusión social. Hacerlo en Tertulias Pedagógicas Dialógicas es mejor que hacerlo en solitario, porque así leemos libros que no leeríamos individualmente (Rodríguez A. y Flecha R., 2021). Además, en esas tertulias pedagógicas el profesorado también puede leer artículos científicos sobre los resultados de las investigaciones sobre educación más importantes a nivel internacional, como son las Actuaciones Educativas de Éxito (por ejemplo, los que se citan en este artículo o los que se encuentran en www.comunidadesdeaprendizaje.net) para conocer el impacto que han tenido en otros contextos y planear su transferencia a sus propias escuelas. No hay tiempo que perder. Nuestros niños y niñas merecen lo mejor que la ciencia educativa ha identificado. Las evidencias las tenemos. Ahora está en nuestras manos decidir llevarlas a la práctica.

Referencias

- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Braddock, J. y Slavin, R. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in American education*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355296.pdf>
- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Buttaro Jr, A., Catsambis, S. (2019). Ability grouping in the early grades: Long-term consequences for educational equity in the United States. *Teachers College Record*, 121(2), 1-50.
- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., Buslon, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143. doi: 10.17583/rise.2016.2087

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in psychology*, 11, 140.
- Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hevia, F., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico, *International Journal of Educational Development*, Elsevier, Vol. 88(C). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- López de Aguilera, G., Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19. doi: 10.4471/remie.2021.7431
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Morlà-Folch, T., Davis, A., Cuxart, M., Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 100482.
- Nancekivell, S., Shah, P., Gelman, S. (2020). Maybe they're born with it, or maybe it's experience: Toward a deeper understanding of the learning style myth. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 221. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000366>
- Rodríguez, A., Flecha, J. (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a través de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. *Articulando E Construyendo Saberes*, 6. <https://doi.org/10.5216/racs.v6.67742>
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Rodríguez, A., Alvarez, P., Ramis, M., Ruiz, L. (2021a). The Impact of Evidence-Based Dialogic Training of Special Education Teachers on the Creation of More Inclusive and Interactive Learning Environments. *Frontiers in Psychology*, 12, 641426.
- Rodríguez, A., Morla-Folch, T., Vieites, M., Ruiz-Eugenio, L. (2021b). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: a Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235-254.
- Rodríguez, L., Palomar, F., Bringas, S., Sancho, L. (2022). Impacto de los actos comunicativos dialógicos en la argumentación matemática del alumnado con trastorno del espectro autista. Un estudio de caso sobre educación inclusiva. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 115-145.
- UNICEF (2022). Where are we on education recovery? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381091>
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Willingham, D., Hughes, E., Dobolyi, D. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/009862831558950>



Alfonso Rodríguez Oramas

Coordinador de la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje. Es doctor en sociología por la Universidad de Barcelona y miembro de la comunidad de investigación CREA. Ha participado en formación de docentes de educación básica en México y América Latina, y ha colaborado con diversas autoridades educativas para transferir el proyecto Comunidades de Aprendizaje en nuestro país. Ha publicado investigaciones sobre el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito en escuelas mexicanas en revistas científicas internacionales como *Cambridge Journal of Education* y *Frontiers in Psychology*.

La DIS-CAPACIDAD ES LA CAPACIDAD



Ⓜ Dexor Dieciseis.

DE SER EXTRAORDINARIAMENTE CAPAZ

TERTULIAS DIALÓGICAS ARTÍSTICAS. EDUCACIÓN INCLUSIVA, MÁS ALLÁ DE LOS MUROS ESCOLARES

Judith Isabel García Hernández, judygarcia1919@gmail.com

María Teresa Galicia Cordero, galiciat@gmail.com

Resumen

Se describe una intervención educativa con enfoque inclusivo basada en el aprendizaje dialógico, el cual se enmarca en una concepción comunicativa del aprendizaje apoyada en el diálogo igualitario, fundamentando que las intervenciones en el ámbito cultural favorecen el reconocimiento y la diversidad humana, adquiriendo una gran importancia para avanzar en la inclusión educativa. Se realizó a través de ciertas actuaciones educativas de éxito denominadas *Tertulias Dialógicas Artísticas* (TDA), desarrolladas en Comunidades de Aprendizaje y que se convirtieron en una forma diferente de aprender y disminuir el aislamiento provocado por el confinamiento derivado de la aparición del virus SARS-CoV-2 en Puebla, México. Al dialogar sobre diversas obras artísticas, niñas, niños y adolescentes (NNA) de diferentes escuelas primarias y secundarias construyeron colectivamente significados en un ambiente inclusivo dentro de un espacio de aprendizaje en donde el lenguaje y el conocimiento se estructuraron mutuamente, dentro de un clima de respeto, equidad y armonía que generó el interés por investigar, leer y movilizar sus saberes previos para enlazarlos

con los nuevos relacionados con obras de arte universal. En el desarrollo de estas tertulias se fueron recabando evidencias, que dan cuenta del impacto que tuvieron en estos aprendientes y el desarrollo de estas actuaciones.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, educación inclusiva, comunidades de aprendizaje, Tertulias Dialógicas Artísticas.

Introducción

Es necesario reconocer que se han producido en América Latina avances importantes en la educación y en los procesos escolarizados y que se han implementado ciertas estrategias que dan respuesta a la atención a la diversidad que, desde las aulas, se proporciona a las niñas, niños y adolescentes, sin embargo, se siguen manteniendo retos antiguos que aparecen de manera continua por el impacto de cambios sociales y culturales en todo el mundo.

La inclusión educativa depende en gran medida del convencimiento de la mayoría de la sociedad de que la convivencia y el aprendizaje con alumnos diversos es positivo para todo el alumnado, en ella sobresale la importancia que revela la dimensión cultural,

en la que se incluyen también las creencias y las actitudes (Marchesi y Hernández, 2019). En este artículo se describe una intervención educativa realizada con aprendientes que cursaron el 5° y 6° grado de educación primaria de enero a junio en el ciclo escolar 2020-2021, así como de 6° de primaria y 1° de secundaria en el ciclo escolar 2021-2022, quienes asistían respectivamente a cuatro escuelas primarias y tres secundarias de la región de Cholula y vivían en comunidades diversas. Se trata en específico de una de las Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje, las Tertulias Dialógicas Artísticas (TDA) en donde se manifiesta una gran diversidad cultural dentro del significado más genuino de cultura y que conformaron un abanico de experiencias recabadas en entornos educativos más allá de las aulas, efectuadas en línea a través de un proceso de interpretación colectiva, inclusiva, equitativa, intercultural y dialógica en medio de la pandemia y sin ser profesora titular de las y los educandos.

En enero del 2021, la pandemia avanzaba y había cobrado víctimas: abuelos, tíos, tías, padres, madres y hermanos de nuestros aprendientes. Empezó a aumentar el rezago educativo y si bien se estaba ante una situación sin precedentes históricos en México y en el mundo, la realidad rebasó todo lo que hubiéramos imaginado, lo que demandó la búsqueda de opciones para el logro de la equidad y la calidad en los sistemas educativos que atendieran los desafíos sociales, políticos y económicos generados por

el impacto causado. Varias emociones con sus consecuentes implicaciones sociales estuvieron presentes en las y los aprendientes: el enojo de no ver a sus amigos, no salir a los parques o simplemente no poder jugar con sus pares frente a frente, miedo a la enfermedad, tristeza, dolor, desolación ante la pérdida de sus seres queridos. La gama de sentimientos provocada por la pandemia estaba por todos lados, que se acentuaban aún más si sucedía de manera cercana.

Datos de la encuesta ENCOVID19 Infancia, realizada por UNICEF, mencionan en cuanto a la convivencia familiar que el 35.7 por ciento de los hogares con niñas y niños reportaron síntomas de ansiedad severa y el 34.2 por ciento, que las discusiones y las tensiones aumentaron (Unicef, 2020). Los niños, niñas y adolescentes (NNA) manifestaban estar aburridos entre cuatro paredes, no sabían cómo y en qué utilizar su tiempo libre, extrañaban a sus amigas, amigos y a su escuela. No solamente se cerraron centros educativos, también las oportunidades de aprendizaje, dado que no solo se cerró el espacio físico, sino que también se ausentaron las ideas, la imaginación, la creatividad, la innovación, el deseo de aprender. Las consecuencias de esta crisis educativa a largo plazo, puso en riesgo el potencial de las generaciones actuales, no solamente en cuestiones académicas. Para el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO), fue necesario atender los efectos que provocó esa crisis educativa, para que las generaciones futuras tengan mejores

oportunidades de empleo al concluir su educación y contribuyan a la competitividad en México a pesar de la pandemia (Clark García, 2021).

De acuerdo con F. Reimers (2021), para conocer el impacto educativo de la pandemia en los sistemas educativos y en las y los aprendientes fue necesaria la realización de un análisis en tres horizontes temporales: el impacto inmediato que tuvo lugar mientras la pandemia está en curso, las secuelas inmediatas cuando la epidemia estuvo bajo control como resultado de que la población logró la inmunidad colectiva después de que la mayoría fue vacunada, y las secuelas a medio plazo, una vez que los sistemas educativos, sociedades y economías recuperaran cierta estabilidad. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) publicó en su sitio web “Diez sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19” (MEJOREDU, 2020), que mostró un panorama diverso de respuesta a los problemas que trajo consigo el cierre de las escuelas, dado que ante la enorme desigualdad social y educativa que caracteriza al país, se hacían patentes los múltiples frentes que supone un escenario como el que se presentó en ese tiempo. En ese informe se sugería, entre otras estrategias: diversificar las alternativas de educación en línea según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso, así como la promoción de la formación cívica y ética en casa con equidad y solidaridad, a través de la convivencia, el juego y el desarrollo socioemocional.

En el foro virtual: “La investigación educativa en tiempos del Covid-19” (Ruiz, Cuellar, 2020), se visibilizaron aportes específicos de diversos

campos de la investigación educativa y se sugirieron algunas vías concretas de indagación, como la necesidad de visibilizar las lecciones derivadas de la implementación de la modalidad en línea, a través de la cual se podría enfrentar la problemática que existía en los escenarios educativos.

Entre las alternativas factibles para enfrentar los retos educativos, se implementó una de las Actuaciones Educativas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje denominada *Tertulias Dialógicas Artísticas* (TDA), tomando en cuenta los beneficios que aporta el arte en la formación integral de las y los educandos. En ellas y a través del arte se muestran formas de ver la vida que permite ir aprendiendo, ver diferentes tipos de realidades, manifestar diferentes tipos de emociones, vincular diferentes tipos de aprendizaje, sensibilizar y querer ser mejores, fomentar la creatividad, incrementar la capacidad de observación, estimular los sentidos, favorecer la tranquilidad física y emocional entre las más importantes (Flecha, 1997).

En algunas escuelas el estado de Puebla, se han instrumentado las Actuaciones Educativas de Éxito (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011) de Comunidades de Aprendizaje, ante la inquietud de las y los profesores de motivar a las niñas, niños y adolescentes de la comunidad. Se indagó con las personas que realizan el proyecto para tener la posibilidad de poder trabajarlo de forma independiente a la adscripción laboral. Para ponerlo en práctica, se contactó a la jefa de Sector de Primarias, la maestra María Leticia Bermúdez Murillo, quien ha participado en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Ella autorizó y se puso en contacto con las y los aprendientes por medio de carteles digitales que se publicaron en

escuelas del sector de Cholula, para así poder iniciar esta intervención educativa.

Desarrollo

Las TDA parten de la metodología específica del aprendizaje dialógico, tomando en cuenta las condiciones del grupo en el que se va a implementar, el número de personas, la duración, la frecuencia y el medio que favorezca su desarrollo. De manera general se parte de obras del arte universal, presentando propuestas a los participantes para que decidan entre ellos, explicando cada uno el por qué les gustaría hablar sobre ella. Según la Confederación formada por Federaciones y Asociaciones Culturales y Educativas (CONFAPEA, 2021), para reconocer una Tertulia Dialógica Artística, hay que tomar en cuenta que las obras artísticas que se contemplen en la TDA, sean obras de las mejores creaciones de la humanidad y que estas se lleven a cabo con la metodología del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), donde todos los participantes sean y se sientan incluidos dentro de un clima de respeto, equidad, inclusión e interculturalidad.

El eje estructurante de la TDA se basa en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), específicamente el del diálogo igualitario, donde lo que prima son los argumentos y no la posición de poder de la persona que participa en el diálogo, donde es positivo y enriquecedor que se le atribuyan diversos sentidos a la obra, siempre que estos no sean discriminatorios. Su dinámica propicia que las y los aprendientes manifiesten un gran interés por compartir y reflexionar sobre las grandes creaciones de la humanidad, lo que los motiva a leer y participar

más de lo que intervienen en las clases habituales, pues representan un espacio donde la creación de significados surge del intercambio de experiencias e interpretaciones del mundo sobre lo que se lee en un entorno de solidaridad, diluyendo las barreras que suelen presentar un acceso desigual de algunas representaciones de la cultura y mejorando el diálogo igualitario, dando sentido a esas obras (Cardini, 2021).

La realidad que fue manifestándose a partir del confinamiento de la población estudiantil hizo latente la necesidad de implementar diversas acciones donde las labores de docencia, investigación y gestión académica se vieron envueltas en escenarios virtuales, que supusieron la conformación de grupos especiales en donde el papel de las teorías sociales y educativas para la creación de modelos educativos, conformaron el carácter central de la vinculación y de las prácticas. En ese caminar hacia sociedades más dialógicas, se hizo imprescindible la definición de modelos educativos democráticos y progresistas, en los que se tuvieran en cuenta las propuestas y opiniones de los diferentes agentes culturales y las distintas variables que intervienen en el proceso educativo: educandos y educandas, educadores, comunidad, barrio, contexto social y cultural (Elboj S. y Oliver, P. 2003). Su implementación se fundamenta en que las relaciones entre diferentes grupos reflejan la visión personal y colectiva de los que supone el “yo” frente a los “otros” diferentes. En donde el desarrollo de genuinas actitudes inclusivas es que se suprima la distancia entre el yo, expresión de un grupo, y el otro, que forma parte

de un colectivo diferente y se transforme en el “nosotros”, en donde unos y otros son vividos como miembros del mismo grupo a pesar de las diferencias (Marchesi y Hernández, 2019).

Las Tertulias Artísticas y Literarias según ciertas experiencias, han realizado transformaciones sumamente importantes en las escuelas que las han puesto en práctica, por el aspecto transformador de ellas (Confapea, 2021). Su funcionamiento se basa en los siete principios del Aprendizaje Dialógico (A. Aubert, et al, 2008):

1. Diálogo igualitario, porque se respetan todas las aportaciones y opiniones de manera igualitaria, respetando lo que se dice y aprendiendo de los otros.

2. Inteligencia cultural, basada en que todas las personas tienen conocimientos y experiencias diversas adquiridas a lo largo de la vida que permiten interpretar y valorar desde diferentes puntos de vista una obra artística.

3. Transformación, que implica aprender dialogando y valorando lo que se aprende, que demuestra la capacidad transformadora de las personas.

4. Dimensión instrumental, porque se adquieren conocimientos académicos e instrumentales y, además, en los debates compartidos, se motivan a ampliar la información con otras fuentes.

5. Creación de sentido, donde la conexión entre lo que se sabe y lo que se aprende se combina con las experiencias personales, sentimientos, vivencias, historia personal y familiar.

6. Solidaridad, porque al estar abiertas a todas y todos, no hay ningún impedimento para la participación.

7. Igualdad de diferencias, porque se reconoce la diversidad, ya que todos somos iguales y a la vez diferentes.

La inclusión, como se muestra en esta experiencia de intervención, es un proceso nunca acabado porque supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder positivamente a la diversidad del alumnado, lo que implica un proceso continuo de aprendizaje. Con el desarrollo de estas TDA se mostró que es posible que grupos de aprendientes de diversas escuelas y contextos, se integraran para la construcción colectiva de significado y conocimiento, teniendo como base al diálogo con todos los participantes sobre las mejores creaciones artísticas de la humanidad en sus distintos campos. Las TDA fomentan la equidad, inclusión e interculturalidad entre otros aspectos básicos en los procesos de aprendizaje, además de potenciar el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la

humanidad a lo largo del tiempo con enfoque inclusivo en donde:

[...] todo el mundo puede soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás (Flecha: 1997, p. 35)

El tratamiento a la diversidad, en el entorno escolar a lo largo de la historia, ha ido variando hasta llegar a lo que hoy entendemos por inclusión, entendida dentro de un contexto donde todos los alumnos son parte de un mismo grupo diverso, en donde cada uno requiere una respuesta educativa diferente y en donde a partir de la estructuración de la escuela como comunidad, todos los NNA tienen la oportunidad de aprender (Podemski et al. 1995). El aprendizaje dialógico pone el énfasis en el estudio de todas las interacciones que las niñas, niños y adolescentes tienen con personas de la comunidad (A. Aubert et al., 2008) específicamente en las interacciones dialógicas (Searle y Soler 2004), que se basan en la igualdad y buscan el entendimiento de todos los interlocutores, valorando los argumentos aportados al diálogo y su contribución al desarrollo del conocimiento donde las y los alumnos crean conocimiento en la interacción con otros de su contexto y con todos los artefactos culturales de su entorno y

más allá de él, confirmando que el aprendizaje tiene siempre lugar a través de la participación en prácticas culturales (Ragoff, B. et al, 1995).

Resultados

Las investigaciones neurocientíficas muestran que la protección de la infancia debe de orientarse al desarrollo de las dimensiones cognitivas, comunicativas, lingüísticas, emocionales y sociales (CDCHHU, 2016). Las TDA, desarrolladas con aprendientes provenientes de diversos contextos y escuelas realizadas fuera de los muros escolares, además de orientarse hacia ese desarrollo, fomentaron la empatía, mejoraron la convivencia en un espacio en donde se compartieron interpretaciones individuales y experiencias que generó un abordaje colectivo y único de las obras, promoviendo la diversidad y el respeto en un marco común, lo que permitió la transformación de la visión homogeneizadora del conocimiento, promoviendo el interés por las grandes obras artísticas de la humanidad a partir de estas prácticas de carácter inclusivo.

A partir de la metodología del aprendizaje dialógico, las sesiones fueron programadas cada quince días en un espacio virtual, en donde todas las y todos los aprendientes exponían su interpretación sobre la obra definida para la TDA, tomando en cuenta lo que captó su atención, para después ir las relacionando con los diálogos realizados en las anteriores sesiones, exponiendo su reflexión crítica al respecto. Lo anterior promovió un intercambio enriquecedor que

permitió profundizar en la temática de la tertulia, promoviendo la construcción de conocimientos, favoreciendo la participación igualitaria de todos los participantes que provenían de diferentes contextos o enfrentaban alguna barrera para el aprendizaje y la participación BAP, que afectan la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje (T. Booth y M. Ainscow, 2015).

En total fueron 24 sesiones en las cuales por medio del diálogo igualitario se generaron además de aprendizajes, una serie de ideas, reflexiones y análisis sumamente interesantes, donde los sentimientos, la curiosidad y el

conocimiento abrieron una brecha temporal, una suerte de umbral hacia lo posible, hacia lo diferente, que les permitió trasladarse a otros espacios y tiempos donde la diversidad y la inclusión se hicieron presentes.

En la siguiente Tabla 1, se presentan las tertulias realizadas en el periodo establecido de enero - junio del ciclo escolar 2020-2021 y de septiembre - julio del ciclo escolar 2021-2022.

Con la *Marcha Turca* de Beethoven se inició la primera TDA, el día 27 de enero del 2021,

Tabla 1

Tertulias Dialógicas Artísticas realizadas

CICLO ESCOLAR 2020-2021			CICLO ESCOLAR 2021-2022		
N°	FECHA	TEMA	N°	FECHA	TEMA
1	27/01/21	Marcha Turca de Beethoven	13	01/10/21	Huapango de Moncayo
2	10 y 11/02/21	Estatua de la Libertad	14	15/10/2021	“El Ángel de la Independencia” de la CDMX
3	24 y 25/02/21	Pirámide de Cholula	15	29/10/2021	Taj Mahal de la India
4	9/03/21	Torre de Pisa	16	12/11/2021	Ópera “Carmen”
5	23/03/21	La gran Muralla China	17	26/11/2021	El Cristo del Corcovado de Brasil
6	13/04/21	“La Noche Estrellada” de Van Gogh	18	3/12/2021	“La Gioconda” de Leonardo Da Vinci
7	27/04/21	“Las 4 Estaciones” de Vivaldi	19	21/01/2022	Sor Juana Inés de la Cruz y sus poesías
8	11/05/21	Machu Pichu	20	25/02/2022	“Estrellita” y “Pequeña Serenata Nocturna” de Mozart
9	1/06/21	Torre Eiffel	21	25/03/22	“Catedral de Notre Dame” de París
10	15/06/21	Grandes Muralistas Mexicanos	22	6/05/22	Netzahualcoyotl, vida y obra.
11	29/07/21	Día de muertos en México	23	3/06/22	“La Piedad” de Miguel Ángel
12	01/10/2021	Huapango de Moncayo	24	8/06/22	“Pedro y el Lobo” cuento musical.

Nota. Elaboración propia con datos sistematizados de la experiencia (2022).

existiendo una muy buena respuesta tanto en asistencia como en las intervenciones, las y los aprendientes comentaron haber escuchado la música como parte de un famoso programa de televisión y desconocer que su autor era Beethoven. Expresaron su agrado, investigaron sobre el autor, si bien en un inicio estaban un poco tímidos en participar, muchos siguieron conectados hasta que lograron leer lo que investigaron. Al principio, pocos se atrevían a participar dando su opinión, al hacerlo un aprendiente dejó notar una ligera tartamudez, otras dificultades de articulación y otra muy impulsiva quien terminaba de hablar y nuevamente y de manera muy insistente solicitaba volver a hacerlo.

Algunas experiencias significativas

- Desde la 2ª. TDA, las y los aprendientes, además de hablar de lo investigado sobre la *Estatua de la Libertad* en Nueva York, hicieron algunas reflexiones sobre familiares y conocidos que viven allá. Hubo quienes de manera directa les preguntaron a sus familiares si ya habían conocido la estatua y al contestarles que no, les propusieron ir a visitarla, otros expresaron que preguntarían lo mismo a sus familiares y si tampoco la conocían les pediría que fueran y mandarían fotografías, sucediendo lo que precisa Ramón Flecha retomando la teoría de Freire (1997), que el fundamento del aprendizaje dialógico es la construcción social de la realidad que se piensa desde una subjetividad en comunión.
- Sin que se les pidiera, ya que no es un propósito explícito de las TDA, las y los alumnos empezaron a tomar sus propias iniciativas, hicieron dibujos de diferentes temas y hubo quien realizó un vídeo sobre la pintura de Van Gogh titulada *La Noche Estrellada*. En la 4ª. TDA, un aprendiente solicitó compartir pantalla y dio toda una explicación sobre la inclinación de *La Torre de Pisa*, al mismo tiempo que hacía un dibujo.
- Hubo una alumna que en la 5ª. TDA investigó cómo se dice y escribe en chino el nombre de *La gran Muralla China*, así como algunas pequeñas frases como: ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Qué es lo que más te gusta? Así también en otras, varias de las y los aprendientes manifestaron que no habían escuchado el *Huapango de Moncayo* o tenían una vaga idea de haberlo oído sin poner mayor atención a toda la melodía aun cuando acababan de pasar las fiestas patrias, sin embargo en el desarrollo de la 12ª. TDA además de escucharla con mayor atención y de investigar y compartir datos del autor, exteriorizaron que habían quedado fascinados con ella, hubo quienes hablaron sobre sentirse más orgullosos de ser mexicanos al escucharlo.

- Una joven de secundaria participó muy emocionada en la 21ª. TDA porque le gusta todo lo gótico, ella desea algún día ir a Francia y especialmente a la *Catedral de Notre Dame*.

Con el desarrollo de las tertulias, fue satisfactorio observar que, dado el ambiente de respeto entre todas las y los aprendientes, así como la dinámica de la actividad inclusiva, poco a poco fueron interviniendo con mayor seguridad dando sus opiniones, sacando conclusiones, infiriendo y expresando sus ideas. El clima de respeto que se genera en las sesiones ayudó mucho en su propósito. Quienes tartamudeaban paulatinamente empezaron a solicitar la palabra con mayor frecuencia y mostrar seguridad, sucediendo lo mismo en quienes tienen dificultades de pronunciación.

En cada TDA, los NNA participantes, fueron expresando con mayor libertad sus ideas, hipótesis y conclusiones, manifestando su agrado de viajar en el tiempo y el espacio y además conocer más a fondo sobre temas que no habían visto en la escuela o que los habían visto muy someramente.

Beneficios tangibles

Entre algunos de los beneficios tangibles en las y los aprendientes de las experiencias derivadas de la implementación de estas Tertulias Dialógicas Artísticas, se encuentran los siguientes:

1. **Desarrollo de las Competencias Comunicativas.** La competencia comunicativa se ejercita, cuando el ser humano desarrolla su autonomía como individuo y logra decidir cuándo hablar, sobre qué tema hablar, en dónde y en qué forma, por lo que la persona es capaz de integrarse, desarrollar actos de habla, formar parte de eventos comunicativos y evaluar su propia participación y la de los demás (Chomsky, 1996). Los NNA fueron adquiriendo mayor seguridad en sus intervenciones, fueron ampliando su léxico al aprender nuevas palabras, practicaron el saber escuchar, saber leer, saber escribir y saber hablar, su sintaxis y su semántica. Ellas y ellos fueron entendiendo que podían expresarse libremente en un ámbito de igualdad y respeto, de tal forma que quienes generalmente intervienen menos, paulatinamente fueron participando más y con mayor seguridad.
2. **Fomento a la Investigación.** La inserción de la investigación en las actividades de aprendizaje permite que las y los alumnos no reciban los conocimientos ya elaborados, sino que, en la medida de lo posible, los construya por sí mismos. Utilizar la investigación de manera intencional, se convierte en un auxiliar valioso para el desarrollo de la personalidad, pues al colocar al estudiante en contacto con nuevas situaciones, aumenta su capacidad de

acción y comprensión, evitando un alumno pasivo y memorístico (I. Nérci, 1990). Esta es una de las primeras actividades que se desarrollan al participar en la TDA, ya que encuentran en diferentes fuentes de información el tema a tratar, movilizando los saberes de los participantes, así como el diálogo con sus padres y otros familiares sobre las temáticas planteadas motivando el interés por conocer y saber un poco más de cada una de ellas.

3. Atención a lo socioemocional. Las habilidades sociales y emocionales, no poseen una función aislada, sino que actúan en conjunto con las habilidades cognitivas ya que se estimulan unas a otras, aumentan la probabilidad de que se alcancen resultados integrales positivos a futuro y permiten que las sociedades prosperen influyendo en el establecimiento de un ambiente favorable (OCDE, 2016), este ambiente favorable se visibilizó cuando al estar pensando en el tema de la próxima tertulia de alguna forma ayudó a distraer su mente. En el caso específico de una de las alumnas se trabajó el autocontrol, ya que ella levantaba la mano una y otra vez, prendía el micrófono cuando aún no le tocaba participar, se anotaba muchas veces en el chat, poco a poco fue aprendiendo a esperar su turno para poder participar con lo que fue disminuyendo su impulsividad. Varios aprendientes en

específico manifestaron que se sentían sumamente *aburridos* de estar encerrados y que las tertulias les habían ayudado mucho a sentirse mejor por estar en contacto con niños y niñas de otras escuelas en actividades diferentes a las clases de siempre, donde había diversidad. El arte, les permitió manifestar sus emociones y a través del diálogo igualitario, sintieron que podrían ser escuchados, además de sentirse respetados y aprendiendo a respetar las participaciones de los otros. Al hablar de las grandes obras de arte desarrolladas por la humanidad, fueron expandiendo sus horizontes, ya que el arte es tan versátil que logra enlazarse con otro tipo de conocimientos de manera transversal, por ejemplo, con historia o geografía, ya que inevitablemente, cada tema que se toca en cada tertulia permite situarse en el lugar del cual se habla, París, Italia, China, Perú, Estados Unidos, por ejemplo. Al mismo tiempo, contaron con un espacio fuera de las actividades curriculares e interaccionaban con otros NNA de su edad, que estaban pasando por situaciones muy parecidas en sus escuelas y en sus hogares.

4. La reflexión y análisis de la realidad. Otro aspecto sumamente valioso que aporta el diálogo igualitario base de las TDA es que las y los aprendientes elaboran sus propias hipótesis y conclusiones de

los diferentes temas abordados. Pasan de un aprendizaje pasivo a uno activo, el cual se va entretejiendo y alimentando con las intervenciones de todos. El docente solamente es un moderador que va propiciando y dando uso de la palabra rompiendo así con la educación bancaria de la que habla Freire (Flecha, 1997), de manera tal que el aprendizaje se construye y enriquece entre todos. Bajo la perspectiva del diálogo igualitario (Gómez González et al, 2009) los NNA se sintieron con la confianza de hablar y de ser escuchados con respeto. Las intervenciones no solamente se realizaron para leer lo que habían investigado, ya que daban su punto de vista, preguntaban y/o defendían una idea, todo en un clima de armonía y confianza que fue generando las interacciones.

5. Prácticas inclusivas. La propia estructura de la TDA invita el desarrollo de prácticas de carácter inclusivo, propiciando una formación integral de conocimientos, destrezas y valores buscando lo mejor de todos los que participan, en donde los espacios y momentos integradores atendieron la diversidad desde la inclusión (Arnaiz y Guirao, 2015). Dentro de una cultura acogedora se concretaron prácticas pedagógicas que respondieron a las necesidades e intereses del alumnado, a partir de una metodología que tomó en cuenta tanto las características individuales

de cada alumno como el aprendizaje grupal en un espacio diverso, fomentando una educación inclusiva (Casanova, 2011), más allá de los muros escolares.

Conclusiones

A partir de estos resultados, es posible evidenciar que estas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), pueden ponerse en práctica en diferentes contextos y obtener resultados evidentes, ya que las TDA son intervenciones en el ámbito cultural que favorecen el reconocimiento y la diversidad humana y tienen gran importancia para avanzar en el proceso de inclusión educativa. Se desarrollaron durante el transcurso de un tiempo inédito para la humanidad, en donde la pandemia mundial originada por el virus SARS-CoV-2 aisló de manera intempestiva a los NNA a nivel global, por lo que los beneficios tangibles en cuanto a las competencias comunicativas, al fomento de la investigación, la atención específica en lo socioemocional así como el desarrollo de temáticas transversales fueron relacionadas con la reflexión y análisis de la realidad con prácticas inclusivas dentro de una educación que atiende la diversidad.

Se atendieron necesidades de aprendientes de diferentes escuelas ubicadas en diversas localidades que no se conocían previamente y en donde a través del diálogo igualitario movilizaron sus saberes previos, aprendiendo significativamente en un ambiente de respeto

y armonía, interactuando entre sí en torno a un tema común, tomando en cuenta sus intereses. Los resultados alcanzados por estas TDA dan cuenta de su potencial para establecer interacciones dialógicas con NNA de diversas edades y contextos, así como de la implementación de la atención a la diversidad con enfoque inclusivo.

A partir de esta experiencia de intervención educativa es posible sugerir:

- a. El conocimiento y comprensión dentro del proceso escolarizado del papel que juegan las competencias socioemocionales vinculadas a la cultura en el contexto educativo.
- b. El entendimiento del papel trascendental que tiene la formación artística a través de prácticas inclusivas de las competencias sociales y las comunicativa, donde interactuando con los demás se va construyendo una comunidad de aprendizaje, donde el aprendizaje individual y colectivo fomentan la resiliencia para enfrentar escenarios adversos.
- c. Visibilizar en los escenarios educativos, que en el desarrollo de actitudes de los estudiantes hacia la adversidad cobra especial importancia el papel del profesorado en el aprendizaje dialógico, que impulsa estrategias de enseñanza y de aprendizaje sensibles y adaptadas tanto

a la diversidad de sus alumnos como al contexto en el que se desarrollan las TDA.

- d. Las intervenciones como estas en el ámbito cultural para favorecer la inclusión se extienden de forma natural al campo de las actitudes hacia los otros diferentes, que se manifiestan en distintas formas de relación (expulsión, segregación, asimilación o inclusión) en el lenguaje y en la comunicación. Lenguaje y conocimiento se estructuran mutuamente y reflejan nuestra visión del nosotros y de los otros donde el lenguaje articula las relaciones con los demás y transmite la percepción que nuestro grupo de referencia tiene sobre los demás grupos culturales o sociales (Marchesi y Hernández, 2019).

En suma, lo plasmado en este artículo da cuenta de la necesidad de seguir incidiendo con diversas estrategias y metodologías en la escuela en donde se compartan interpretaciones individuales y experiencias que generen el abordaje colectivo de diversas obras artísticas, promoviendo la diversidad y el respeto en un marco común que permita la transformación de la visión homogeneizadora del conocimiento, promoviendo el interés por el arte y todas sus manifestaciones, ya que, somos lo que somos en gran medida por la cultura que hemos aprendido, de manera tal que cuando se llevan a los espacios educativos se desarrollan normas, valores, símbolos y tradiciones que promueven la diversidad cultural, diversidad que otorga un

valor genuino a la cultura. En el Marco Curricular de Educación Básica 2022, se especifican un conjunto de ejes articuladores que refieren a temáticas de relevancia, entre ellos el del pensamiento crítico, donde se especifica que: “es necesario para valorar el conocimiento, buscarlo y amarlo, no por los beneficios que se puedan obtener a cambio de él, sino por lo que aporta para dar sentido a la vida propia y a la comunidad, especialmente para mejorarla y enriquecerla” (SEP, 2022. p. 25). El arte permitió a los aprendientes, manifestar sus emociones y a través del diálogo igualitario, sintieron que podían ser escuchados, sentirse respetados y aprendieron a respetar las participaciones de los otros haciendo comunidad. Al interactuar tomando en cuenta las obras artísticas, fueron expandiendo sus horizontes, puesto que el arte es tan versátil que logra enlazarse con muchos otros conocimientos de manera transversal, además de que, en estas TDA, se pusieron en práctica los criterios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) acerca de equidad, inclusión, interculturalidad y excelencia. Estas experiencias vividas, nos lleva a defender la importancia de construir una visión compartida acerca de qué es y lo qué significa la inclusión en educación, la implementación de estas TDA en un espacio educativo virtual más allá de los muros escolares permite una aproximación a la comprensión más profunda de su significado y sus alcances desde la complejidad, que involucra una mirada sistémica y multidimensional de lo que implica la atención a la diversidad.

Referencias

- Arnáiz, P. y Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1) pp. 45-101.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/ FUHEM
- Cardini, A. (2021) *Tertulias Literarias Dialógicas: una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Santillana.
- Clark G. D, P. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. Instituto Mexicano para la competitividad. A.C. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educacio%CC%81n-en_pandemia_Documento.pdf
- Casanova, María Antonia (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Center of the Developing Child at Harvard University. (2016). *From best practices to breakthrough impacts. A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Harvard University
- Confapea. (2021). *Tertulias Literarias, Artísticas y Musicales Dialógicas*. Confapea. <http://confapea.org/tertulias-dialogicas/>
- Chomsky, A. (1996). *Lingüística cartesiana*. Gredos.
- Elboj S. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación

- dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), pp. 91-103.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Eloure
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Gómez G. y Diez-Palomar J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. En Flecha García R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3).
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), pp. 45-56.
- Mejoredu. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Recuperado de: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19?state=published>
- Nérci, I. (1990). *Metodología de la Enseñanza*. Kapelusz.
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Podemski, R., Marsh, G., Smith, T. & Price, B. (1995). *Comprehensive administration of special education*. Second edition. Merrill.
- Ragoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. y Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. En Goodnow, J. J, Miller, P. J. y Kessel. F. (Eds) *Cultural practices as contexts for development* Jossey-Bass, pp. 45-67.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), pp. 9-23. OEI. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4557/4199>
- Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), pp. 229-237.
- Searle, J. y Soler M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. El Roure Ciencia.
- SEP. (2022). *Marco Curricular Común para Educación Básica 2022*. Documento de trabajo. Disponible en: https://drive.google.com/drive/s/1QBIJ49652byMzLtbKApziMCybgI5leZ?fbclid=IwAR1MujCYdk2hfaHrDFLQRC7LtPSN7JTDV9_zh2oTMNesWDefmvoXgDCgCRs
- UNICEF. (2020). *Encuesta Encovid 19 Infancia. Encuesta de seguimiento de los efectos de la COVID-19 en hogares con niñas, niños y adolescentes*. [Conjunto de datos]. EQUIDE / OEI / SIPINNA / Acción Ciudadana Frente a la Pobreza / UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia>



Judith Isabel García Hernández

Licenciada en Psicología por la BUAP con Maestría y Especialidad por el Colegio Latinoamericano de Posgrados. Experiencia laboral en diferentes puestos en Educación Especial: maestra de Comunicación y Lenguaje, directora de Usaer y actualmente supervisora escolar de la Zona 11 Puebla Poniente. Catedrática en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Cuauhtémoc y el Colegio Latinoamericano de Posgrados. Miembro de la Academia de Supervisores de SEP del 2014 al 2018 y autora del libro *Fonología para Niñ@s. Divertidos y creativos juegos didácticos*.



María Teresa Galicia Cordero

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla, investigadora y consultora internacional de proyectos formativos e impulsora permanente de procesos de construcción de ciudadanía. Es profesora, tutora, asesora y editora educativa. Incursiona en el análisis y el periodismo educativo en diversos medios digitales, radio y televisión. Sus líneas de investigación son la formación de maestros, voces de la pedagogía colectiva y migración, fue invitada en junio del 2022 para presentar sus estudios a la Universidad de Barcelona y a la Comisión Católica Internacional para las Migraciones en Ginebra, Suiza. En noviembre del 2022 participó en el Congreso de Investigadoras de Iberoamérica con su avance de investigación *Voces de Maestras Mexicanas. Experiencias y Saberes en Comunidades de Aprendizaje*.

CRISIS IDENTITARIAS EN EL CICLO DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Amada Gabriela Zacatelco Gallo
amada.zacatelco@gmail.com

Resumen

En este trabajo se analiza la transformación profesional del docente de educación especial en la conformación de su identidad y se identifican las crisis de identidad en el ciclo de desarrollo profesional. Los referentes teóricos abarcan a la teoría social de la construcción de identidad de Manuel Castells (1997), las 5 fases del desarrollo profesional que proponen Huberman (1989) y Day (2005) y los estudios de eficacia de los docentes realizado por Van den Berg (2002), asimismo, las escuelas epistemológicas son la fenomenología y la hermenéutica. La metodología fue de tipo cualitativa, con diseño de estudio de caso sustentado en el interaccionismo simbólico. La información fue recuperada mediante entrevistas semiestructuradas desarrolladas entre abril y mayo del 2021 a 14 profesionales de educación especial en el Estado de Puebla, México. Fueron hallados 4 perfiles de identidad en los docentes participantes: 1) identidad legítima por vocación, 2) identidad asumida por convicción, 3) identidad parcial por conveniencia e 4) identidad fragmentada carente de sentido de pertenencia. Entre las conclusiones se destaca que la identidad no es un atributo permanente ni estático, este ha de entenderse como un ente que

trasciende, evoluciona y se perfecciona gracias a la influencia de los otros, a las relaciones que permiten compartir significados, valores, representaciones y prácticas que se adaptan y transforman de acuerdo con el contexto, la temporalidad y cultura. El docente de educación especial es un ser en constante transformación y la identidad docente le permite resignificar su práctica.

Palabras Clave: Educación especial, identidad docente, crisis identitaria, ciclos de desarrollo profesional.

Introducción

En el contexto de la educación especial, la indefinición de la identidad de los docentes constituye una de las líneas de investigación escasamente abordadas en la literatura especializada, pocas son las que retoman la identidad de los docentes en su acepción general (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) y abundantes son las investigaciones que reconocen a la identidad de otras profesiones con mayor notoriedad entre ellas, la identidad de médicos (Goldie, 2012) y enfermeras (Johnson, Cowin, Wilson y Young, 2012; Serra, 2008, citado en Ramírez, 2015).

La *identidad* como objeto de estudio ha sido analizada en múltiples campos disciplinarios como la sociología en las obras de Cooley (1902), Mead (1934), Goffman (1971), Barth (1976), Dubar (2002) y Kaufmann (2015), en psicología las teorías epigenéticas de Erikson (1950) y la teoría de identidad social de Henri Tajfel (1984), en el psicoanálisis destaca la teoría internalista de Sigmund Freud (1921), en filosofía los aportes de Paul Ricoeur (1996) y Slavoj Žižek (2005) con su teoría ideológica.

En el *marco político*, la identidad se teje en un contexto complejo de globalización que impacta en la forma en que interpretamos el mundo, en cómo nos relacionamos y en la imagen que tenemos de nosotros mismos. Es así como, en el ámbito de la educación en México, las instituciones educativas han tenido que impulsar los principios de igualdad, inclusión social y económica, e incorporar en sus políticas la universalidad, la sostenibilidad y los derechos humanos, como ejes rectores de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) enmarcados en la agenda 2030. Específicamente en el objetivo 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 7)

En el *marco institucional*, la identidad del docente de educación especial se define y conforma a partir de una serie de acuerdos que rigen su formación inicial profesional (Diario

Oficial de la Federación, 2004), que fortalecen sus prácticas profesionales (DOF, 2021), así como, lineamientos sobre el perfil profesional del docente de educación especial (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Por tanto, retomando estos planteamientos es posible inferir que, desde su abordaje epistemológico, se suscitan múltiples paradigmas sobre el campo identidad. A nivel metodológico las investigaciones pretenden llegar a la comprensión del fenómeno, la conformación de nuevas teorías y/o al debate teórico entre las ya existentes, mientras que, desde el marco político - institucional, se fundamenta la formación y práctica profesional de los docentes. No obstante, a nivel institucional, en el nivel de educación especial prevalece la indefinición de la identidad de los docentes especiales, lo cual, repercute en su consolidación como disciplina y en el impacto en los procesos de inclusión. Por tanto, es válido afirmar que las investigaciones realizadas han tenido alcances parciales que no han permitido superar la indefinición identitaria de los profesores de educación especial, y que es necesario responder a interrogantes tales como: quiénes son sus actores, cuáles son los puntos de tensión en la conformación de su identidad y qué trascendencia tiene su profesión en la educación y los procesos de inclusión. Estos argumentos permitieron trazar las intenciones de generación de conocimiento que consistieron en comprender quiénes son los docentes de educación especial, cuáles son las

principales crisis de identidad y cuáles son las características del profesorado en los procesos de inclusión.

Posicionamiento teórico y metodológico

El posicionamiento teórico está articulado por tres líneas de análisis; la primera aborda la conformación de la identidad desde la perspectiva del autor Mulone (2016) y la teoría Sociológica de la Identidad de Castells (1997), la segunda línea corresponde a la identificación de las crisis de identidad en el ciclo de desarrollo profesional de los docentes de educación especial, analizadas bajo la Teoría de Huberman (1989) y Day (2005) y los estudios sobre eficacia desarrollados por Van den Berg (2002). Finalmente, la tercera línea de análisis define las características de un buen profesor y expone la caracterización del docente inclusivo dentro de la educación, de acuerdo con las investigaciones realizadas por Beijgaard, Meijer y Verloop (2004).

La identidad asumida a través de una concepción sociológica, toma como referente al autor Mulone (2016), quien plantea que es un proceso que inicia en la elección profesional, se continúa en la formación inicial y se extiende a lo largo de la vida profesional, es por tanto, un proceso de construcción que aglutina “identificaciones, pertenencias a un grupo, proyecto identitario, valoración social de la profesión, prácticas desarrolladas durante la formación y primeras experiencias laborales, así como las

representaciones sociales y la trama ideológica en que se sostienen” (Mulone, 2016, p. 157). Mientras que Castells (1997) argumenta que la identidad se desarrolla en un contexto marcado por las relaciones de poder, dicho autor propone una distinción entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad:

- 1) **Identidad legitimadora:** introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación.
- 2) **Identidad de resistencia:** generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/ condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad.
- 3) **Identidad proyecto:** cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social (Castells, 1997, p. 29-30).

Referente al tema de la identidad en los ciclos de desarrollo profesional, los autores Huberman (1989) y Day (2005), establecen que la identidad del docente se construye pasando por una serie de fases: “La primera fase se denomina de entrada o iniciación de la carrera, la segunda, de estabilización, la tercera, la diversificación o nuevos retos, la cuarta, estabilidad profesional, y la quinta, la fase final” (Day, 2005, p. 83). En cada una de estas fases se desarrollan puntos de tensión, ocasionando crisis identitarias, que desestabilizan la identidad y la facultan para el cambio. Tal como lo plantean Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001) la identidad profesional docente no consiste en la repetición de un modelo consolidado, sino en la trayectoria autónomamente elegida por el individuo entre las diferentes alternativas que podría tomar.

La identidad, por tanto, implica un proceso de elección y cambio, de desestabilización, de crisis y de toma de decisiones constantes para redefinirla. Aunado a esto, algunos estudios de eficacia realizados por Van den Berg (2002) identifican cinco puntos de tensión referidos a la identidad docente: 1) El cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; 2) Dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo; 3) Percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; 4) Incertidumbre/desconcierto ante demandas

externas difusas o poco claras; y, 5) Estrés y *burnout* desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido.

En este sentido, se puede inferir que la identidad se ve cuestionada, expuesta a las contradicciones latentes entre *el ser* y *el deber ser*, entre *quién se es* y *quién se espera que se sea*. El docente valoriza negativamente el propio desempeño, el impacto y trascendencia de la profesión, deviniendo pensamientos conflictivos, sentimientos desmoralizantes, conductas de rechazo o resistencia que provocan una crisis identitaria, de la cual se puede optar por varios caminos.

En este marco, se debe enfatizar que la identidad profesional es un proyecto que se construye y reconstruye (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004), que específicamente en la profesión docente se superpone al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la formación de los educandos, de ahí radica la importancia de la conformación de la identidad docente que permita responder con éxito a las exigencias que la sociedad le impone.

La identidad implica una forma de elección y actuación, relacionándose con la mejora de su práctica y su desempeño profesional. Autores como Beijaard, Meijer y Verloop

(2004), han realizado un análisis exhaustivo de las investigaciones referentes a la identidad profesional docente, identificando las siguientes características: 1) la identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, 2) la identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto, 3) la identidad profesional docente está compuesta por subidentidades más o menos relacionadas entre sí y 4) la identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor.

Es así, como en el proceso de conformación de la identidad docente intervienen diversos elementos a *nivel individual*, los significantes y significados ligadas a las experiencias vividas, la personalidad y edad de los sujetos, su capacidad para enfrentar las crisis profesionales y el nivel de análisis reflexivo- crítico sobre su práctica, a *nivel social*, interviene el contexto en el que se desenvuelve, el trayecto de formación profesional, las relaciones de poder, los valores culturales adquiridos en el grupo y el sentido de pertenencia.

La identidad en la investigación se asumió desde una perspectiva sociológica, por tanto, la arquitectura metodológica fue de tipo cualitativa, con posicionamiento epistémico de corte

fenomenológico- hermenéutico, tomando como marco interpretativo al interaccionismo simbólico, la técnica para la recolección de datos fueron entrevistas aplicadas a 14 docentes adscritos al nivel de educación especial en la Secretaría de Educación del Estado de Puebla (SE) los cuales se clasifican para su atención en Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En la siguiente página se aprecia que la Tabla 1 permite identificar el grupo de estudio de caso perteneciente al Nivel de Educación Especial en el Estado de Puebla.

El programa MaxQDA permitió el ágil procesamiento y análisis de la información, no obstante, se efectuó un tratamiento hermenéutico a los datos obtenidos mediante la categorización propuesta por Martínez (2012), a partir de la lectura y relectura profunda de cada una de las entrevistas con el fin de extraer los fragmentos más representativos y agruparlos en categorías de análisis. Seguidamente, se continuó con la propuesta desarrollada por Hernández Vélez (2020) para la sistematización de los datos, donde se establece un debate conceptual de la información para llegar finalmente a una adecuada interpretación de la información (Ver Tabla 2).

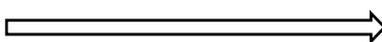
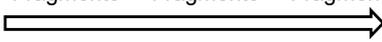
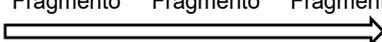
Tabla 1

Diseño de caso del estudio

DOCENTE	Años de servicio por modalidad		Perfil Profesional (Licenciatura)			Función en los servicios de Educación Especial						Género	
	CAM	USAER	Educación Especial	Psicología	Español	Docente frente a grupo	Docente de apoyo	Psicóloga	Docente de comunicación	Instructor	Directora	H	M
1	4	1		X				X			X		X
2	6	0	X										X
3	3	0		X		X							X
4	7	4	X				X						X
5	0	5		X			X						X
6	0	11		X			X						X
7	0	3		X			X						X
8	0	14	X							X		X	
9	1	0		X		X							X
10	10	1		X					X				X
11	0	9	X				X					X	
12	15	2	X			X						X	
13	17	0			X	X							X
14	5	1	X				X						X
			6	7	1	4	6	1	1	1	1	3	11

Tabla 2

Sistematización de datos

Categoría	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista N	Consistencia de 1 a N (Fragmentos significativos por categorías)	Inconsistencia de 1 a N (Fragmentos significativos por categorías)	Interpretación (Debate entre consistencia e inconsistencia)
1	Fragmento 	Fragmento	Fragmento	Ejemplo: Fragmento de entrevista 1	Ejemplo: Fragmento de entrevista 15	Interpretación por categoría
2	Fragmento 	Fragmento	Fragmento	Ejemplo: Fragmento de entrevista 12	Ejemplo: Fragmento de entrevista 2	Interpretación por categoría
3	Fragmento 	Fragmento	Fragmento	Ejemplo: Fragmento de entrevista 12	Ejemplo: Fragmento de entrevista 2	Interpretación por categoría

Nota: Recuperado de Hernández-Vélez (2020).

Resultados

La identidad profesional del docente de educación especial es un proceso sociológico que se construye y deconstruye durante el trayecto profesional desde la elección de la carrera, la formación profesional y la práctica, hasta el retiro profesional, situaciones en las que se experimentan momentos de tensión, incertidumbre y crisis que desestabilizan al docente y, paradójicamente, abren nuevos senderos hacia la conformación de identidad o identidades, entre ellas:

- 1) **Identidad legítima:** es aquella en la que interviene la vocación y la correcta elección de la carrera, donde el docente se formó bajo el perfil profesional de docente de educación especial, donde adquirió competencias y habilidades mediante prácticas profesionales en los servicios de educación especial CAM y USAER, mismas que le permitieron enfrentarse a los retos educativos inherentes a su profesión.
- 2) **Identidades parciales:** manifestadas cuando los profesionales se identifican de manera simultánea con más de dos profesiones: docente de educación especial y con su perfil profesional real. Esto les permite adaptarse y desarrollarse efectivamente dentro del grupo de docentes de educación especial y de manera contingente desempeñarse en otros roles que brindan satisfacción profesional.
- 3) **Identidad en resistencia:** en la

imposibilidad de adaptarse, anhelando ser quien no se es, derivado de la falta de vocación y pertenencia al grupo, lo cual genera insatisfacción y rechazo a desempeñar las funciones profesionales, asumiéndolas como una carga administrativa, desencadenando una mala *praxis*.

- 4) **Identidad por asunción:** aquella que se presenta en los profesionales que eligieron la carrera docente por presión familiar y/o se formaron en ámbitos distintos a la de la educación especial (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, docentes regulares), y que a pesar de ello, actualmente se encuentran desempeñando funciones como docentes de educación especial en las modalidades de CAM y USAER, no obstante, han asumido una identidad docente favorable de manera paulatina, derivado de las relaciones y experiencias vivenciadas en su ámbito profesional con alumnos, docentes, padres de familia y entre el grupo de profesionales inscritos en el nivel de educación especial, así como en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, que les permitieron adquirir un sentido de pertenencia al grupo, redescubriendo nuevos sentidos a su labor y construyendo una identidad sobre la marcha.

Los resultados de la investigación coinciden con la teoría desarrollada por Castells (1997), la cual plantea que la identidad se desarrolla a

partir de las relaciones de poder y que estas determinan la construcción de la identidad, en el caso de los docentes de educación especial se destaca la influencia de las madres como figura familiar dominante, a las personas con discapacidad como aquellos actores en situación de vulnerabilidad que impactaron en la elección profesional, y a los docentes formadores como los principales agentes sociales de influencia en la elección de la profesión (Ver la Tabla 3).

Tabla 3

Comparación entre la teoría de Castells y los resultados obtenidos

	Teoría de Castells	Resultados de investigación	Fragmentos de entrevistas
Formas de construcción de la identidad	1) Identidad legitimadora	1) Identidad legítima	Me fue llamando un poco la atención [...] visite a un chico con parálisis cerebral que conocí en mi época de niñez y preadolescencia y que yo decía "¿Por qué está aquí en su casa, y está encerrado, y no hace nada?", entonces yo dije que "había más personas" que "debía haber oportunidades para ellos", y creo que esas fueron las espinitas que fueron metiéndose dentro de mí, que dije "algo se puede hacer", entonces cuando estuve en la edad de elegir, pues me puse a investigar y dije "suena interesante" y me decidí (risas). (E2EES2, Pos. 21).
	2) Identidad de resistencia	2) Identidad parcial	No era mi tirada, no soñaba ser maestra y menos de educación especial, pero la vida creo que te acomoda donde tienes que estar, entré obviamente [con] mi perfil de psicóloga, por necesidades del sistema, me dicen "no puedes ser aquí psicóloga, todos le entran siendo maestros de apoyo", entonces vas aprendiendo poco a poco. (E6EES6, Pos. 21) Yo trabajo en muchas cosas, entonces, también doy terapia particular, también doy orientación vocacional, entonces como trabajo en varias cosas, me siento identificada con cada una de las que hago. (E6EES6, Pos. 57)
		3) Identidad fragmentada	A lo mejor en algunos casos pasará que, bueno, pues no hay de otra más que de maestro, estudiar docencia, en ese caso vemos los resultados que hemos traído en algunos años, maestros que a lo mejor no tienen compromiso, no hay ética, no hay valor por parte de ellos, eso origina los vicios que se han generado en la educación misma, por falta de esa docencia de corazón, de traer ya como que el chip de maestro y no ser como que obligados o ya pues lo último que resultó estudiar, pues fue esto. (E11EES11, Pos. 13) Algunos compañeros con los que me ha tocado estar, que ya no están en la escuela, como que no tienen esa satisfacción o esa vocación o ese interés por estar con estos jóvenes (E13EES13, Pos. 63).
	3) Identidad proyecto	4) Identidad asumida	¡Hijole! para mí la educación especial representa mucho, a nivel profesional y personal, me ha obligado como a salir de esa zona de <i>comfort</i> y a prepararme y a enfrentar hasta los temores porque no estaba muy cercana al tema, me abrió el panorama y me permite cambiar mi forma de relacionarme, no sólo con las personas con discapacidad, en la vida, para mi paciencia, para mi formación ha sido muy gratificante. (E3EES3, Pos. 25)
Influencia de instituciones o actores	Instituciones dominantes	Figura familiar dominante, docentes formadores.	En mi caso (ríe) pues yo sí estuve como que bombardeado, de la parte de mi familia mi mamá fue maestra [...] conocí a muchos maestros y platicaban de sus experiencias y decían "mira es una profesión muy noble" (E11EES11, Pos. 15).
	Actores en posiciones/ condiciones devaluadas o estigmatizadas	Personas con discapacidad.	Pues bueno, primero tenía claro qué quería yo estudiar, y luego la otra, tenía claro que quería yo estar cerca de alumnos, de personas más bien. Entonces, ser docente la tenía yo como la tercera opción y al final de cuentas, por circunstancias de la vida, fue la que me más estuvo a mis alcances, y por eso elegí, porque desde edades muy pequeñas yo sabía que quería estudiar, profesionalizarme más bien. (E12EES12, Pos. 15)
	Actores sociales	Profesionales de educación especial y otras disciplinas, alumnos con discapacidad y sus familias, sociedad.	Cuando mis compañeras hicimos todas el examen de oposición, todas se fueron a primaria, preescolar y yo fui la única que me fui a educación especial, desde el servicio el ver en trabajo en CAM, el ver cómo se tiene que diseñar o buscar estrategias específicas para cada alumno, porque a veces la misma estrategia no nos funciona para todos, yo creo que eso fue lo que más me llamo la atención, el ver cómo por cada persona se tiene que realizar una serie de estrategias y una planeación. (E5EES5, Pos. 27)

Referente a la conformación de la identidad en los ciclos de desarrollo profesional, se identificaron crisis de identidad experimentadas por los docentes de educación especial, mismas que provocan dos tipos de respuesta: desencanto por la profesión o el impulso que motiva a superar las adversidades profesionales. Un docente lo relata:

Nos llevaron de visita a Puebla al CAM 'Jean Piaget', entonces allí varios compañeros nos asombramos, sí hubo quien desarto en esa parte, pero pues para mí fue de preguntarme '¿ahora cómo le voy a hacer para trabajar con estos niños?', porque en los CAM hay casos más.... más complicados de trabajar, no me refiero del niño complicado, pero sí de trabajar o como diseñar o crear un plan de trabajo para esos niños con estas características, fue lo que me impacto, pero fue más como un reto de preguntarme '¿ahora cómo le voy a hacer para trabajar con ellos?' (E11EES11, Pos. 33).

Con el objeto de identificar las crisis identitarias que acontecen en el ciclo de desarrollo profesional se retoman la Teoría de Huberman (1989) y Day (2005) y los estudios de Van de Berg (2002), presentando los siguientes resultados:

La fase de entrada o inicio de la carrera se caracteriza por lo que Van de Berg (2022) refiere como *la incertidumbre y desconcierto*

ante demandas externas difusas o poco claras y la percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa, donde las crisis surgen ante la incapacidad del profesional por no poder asumir un nuevo rol, derivado de no contar con el perfil profesional idóneo, inexperiencia profesional y falta de tutoría por parte de la figura directiva, donde los docentes se cuestionaron su inserción en el ámbito de la educación especial, manifiestan cierto desencanto, recelo y miedo. Así lo relata la psicóloga de un CAM:

Yo creo que la primera crisis que tuve fue cuando llegué, la primera semana en CAM, yo de verdad dije "no, no voy a poder, esto no es lo mío, creo que voy a renunciar, me equivoque de trabajo" (recuerda y niega con la cabeza), ese fue el momento de crisis más fuerte que he tenido (E3EES3, Pos. 33).

Otro docente señala que "las crisis surgen ante el desconocimiento sobre las diferentes discapacidades y lo que conlleva atender alumnos con determinadas discapacidades, de distintas culturas y regiones" (E2EES2, Pos. 52).

En la fase de estabilización, los docentes se cuestionan sobre la propia práctica docente, no obstante, la experiencia ha permitido que estos adquieran nuevas perspectivas ante las crisis derivadas de su profesión, siendo capaces de reconocer que éstas no solo se originan ante su falta de competencia ni están completamente bajo su responsabilidad, sino que, identifican

factores externos que influyen en el desempeño y resultados de sus intervenciones. Las relaciones interpersonales entre los miembros de su grupo han posibilitado el sentido de pertenencia y han afianzado su confianza, mejorando su desempeño profesional. Una docente lo describe con entusiasmo: “Ser un docente inclusivo es pues trabajar con toda esa diversidad, tener las habilidades para dar respuesta a todos sin importar de dónde vienen, quiénes son, cómo piensan, que religión profesan, tengan discapacidad o no tengan discapacidad” (E6EES6).

Mientras que, en la *fase de diversificación y nuevos retos*, las tensiones se originan ante la toma de decisiones formativas de los docentes, quienes de manera voluntaria buscan profesionalizarse o especializarse en temáticas retadoras o que consideran que les servirán en la atención de la población con discapacidad y las familias de estos.

Yo creo que el primer reto es ese, que nosotros tengamos bien claro como profesionistas, cuáles son estas metas, realmente la misión que tenemos como docentes de educación especial, y, a partir de ahí, si nosotros tenemos claro lo que queremos y lo que tenemos que lograr, pasar a un segundo plano en concientizar, ir concientizando a la sociedad en general (E14EES14, Pos. 43).

Lograr alcanzar *la fase de estabilidad*, no es un camino fácil, pues en ella se desarrollan lo

que Van de Berg refiere como *dudas* acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo. En el ámbito de la educación especial, estas dudas se formulan mediante la opinión y percepciones negativas que los otros docentes tienen referente a los profesionales que conforman la educación especial y de las expectativas que tienen las familias de sus hijos o hijas con discapacidad. Es decir, la percepción social incide en las expectativas profesionales y en el respeto y reconocimiento de la profesión del docente de educación especial. En este orden de ideas, las crisis generadas en esta fase permiten al docente, redefinirse, cambiar la percepción que se tiene de él y de su rol profesional, dignificando la figura del docente de educación especial, demostrando su nivel de incidencia en la educación y en la sociedad.

En cada una de las fases señaladas, se pueden presentar puntos de tensión que en la Teoría de Van de Berg ocasionan *estrés* y *burnout* desencadenados por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido. En la educación especial, específicamente, derivan de las problemáticas surgidas en las relaciones profesionales, la falta de claridad en las funciones y roles, las expectativas que la sociedad tiene de la profesión, las carencias vivenciadas en el ámbito profesional que limitan la incidencia favorable en la educación, las políticas educativas que rigen y determinan

el actuar docente, los cambios abruptos en la reglamentación y la falta de recursos y de tiempo, que permitan consolidar la práctica profesional, impactar y trascender como profesión. Una docente de USAER lo expresa así:

Yo creo que, si nosotros los que estamos en esta área, nos enfocamos y empapamos de todos estos cambios, de toda esta información, si realmente nos ponemos la camiseta [...] tú puedes ser la diferencia en muchos niños, en muchas familias, con muchos compañeros, yo creo que sería mucho más importante, o le darían mucho más importancia a nuestro papel, y realmente estaríamos rompiendo esa brecha en lo que conlleva educación inclusiva y educación especial, se cambiarían y se redefinirían muchos conceptos, o malos conceptos que tienen de nosotros (E14EES14, Pos 53).

No fue posible analizar la *fase final*, debido a que los docentes entrevistados aún no se encuentran en ella. No obstante, se identificaron diversos elementos que ocasionan tensión y crisis en el trayecto profesional, caracterizados por una marcada racionalización de la carencia, como son: la pobre cobertura de los servicios de educación especial, la escasez de recursos metodológicos y humanos, las oportunidades de formación docente limitada, falta de consolidación de la educación especial como disciplina y ausencia de certeza laboral. Una docente lo expone de manera clara:

Todavía nos tienen en el limbo, hubo un tiempo que estuvo sonando que iba a desaparecer la educación especial, aún no nos toman muy en serio, porque dicen educación especial y nos remontan a CAM, a las escuelas especiales, todavía no saben los demás niveles educativos lo que hace educación especial y por esa es la dificultad que más tiene (E5EES5, Pos. 44).

Referente a los problemas estructurados en los sistemas educativos, destacan la falta de infraestructura en materia educativa, altos índices de pobreza, discriminación a sectores de la población en cuestión de vulnerabilidad; así como a factores institucionales al interior de las escuelas, como: falta de personal, perfil educativo no idóneo a la función, desinterés o falta de oportunidades de profesionalización. Entre los factores sociales que inciden se encuentran la ausencia de cultura inclusiva, estigma e imaginarios sociales, relaciones profesionales poco colaborativas, formas de dominación. Así mismo, entre los factores individuales se distingue una elección profesional inadecuada, falta de motivación profesional, carencia de competencias académicas y relacionales, edad, experiencia y falta de desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y la incapacidad de autoanálisis en el desempeño profesional. A partir de los planteamientos expuestos, se determina que la identidad del docente de educación especial es poliforme, se redefine, evoluciona y se transforma a partir de las crisis generadas en cada una de

las fases del desarrollo profesional, derivadas de las demandas mundiales, políticas, sociales, culturales, económicas, que dan estructura al mundo, permiten cambios de paradigmas y la asunción de nuevas identidades acordes al contexto, la temporalidad y la historicidad.

Conclusiones

El proceso identitario en el docente de educación especial se caracteriza por su apertura y transformación, derivada de las variaciones experimentadas en la consolidación de su profesión, ancladas a visiones pasadas e influidas por paradigmas presentes, creando escenarios inciertos en el porvenir profesional. El docente de educación especial requiere necesariamente, para conformar su identidad, pasar por una serie de crisis derivadas de cuestionamientos sobre su propia práctica y desempeño profesional, sobre la normatividad vigente, sobre su perfil profesional (competencias y funciones) y por reformulaciones sobre quién debe ser. Por lo tanto, la identidad, tal como lo menciona Jean-Claude Kaufmann “no es nunca una ‘esencia’, o entidad cerrada, homogénea y estable (p, 27). En otras palabras, la identidad, no ha de entenderse como un atributo permanente, sino como un ente que trasciende evoluciona y se perfecciona.

En los docentes de educación especial la identidad no es impuesta a partir de instituciones políticas o lineamientos normativos, sino que está influenciada a partir de un proceso

relacional y experiencial, donde se incorporan valores y se dota de sentido a la profesión, tal como lo plantean los autores Pillen, Beijaard y Brok (2013), sobre que la identidad docente no es algo que se fija ni se impone, sino que se dialoga a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia.

La identidad evoluciona encontrándose en constante cambio provocado por parajes de tensión inherentes en la formación y desarrollo profesional, no obstante, algunas de las crisis identitarias que experimentan los docentes en el ciclo de desarrollo profesional pudieran minimizarse si en los procesos de elección de la carrera los alumnos en formación realizaran prácticas en los contextos más reales posibles, donde las adversidades se experimentaran y no solo se simularan, mientras que, en la práctica profesional es necesario incluir procesos de inducción, tutoría y asesoramiento a los docentes noveles, de tal manera que les permita conocer con claridad sus funciones en los servicios. De igual manera, se requieren mayores oportunidades de profesionalización, específicamente en la atención a las diferentes discapacidades y actualización en la normatividad vigente, dotar a los servicios de CAM y USAER del personal especializado para atender las necesidades educativas de su alumnado. Estos factores impactan en el docente, empero, se coincide con el autor James Côté (1996) al señalar que los docentes poseen los recursos y activos (Capital de Identidad) para enfrentar

situaciones relacionadas con su auto-definición y que le permiten conformar su identidad e influir en la forma en que los otros lo definen, en este sentido, el docente es el único facultado para que, desde la autorreflexión e interpretación de su práctica profesional, sea capaz de reinventarse, cambiar la percepción que los otros tienen de él y dignificar la función docente.

Los docentes de educación especial señalan que las características del docente especial y docente inclusivo versan en una misma dirección, tal como lo refiere el siguiente relato hecho por un instructor de un CAM, quien además se desempeña como docente formador de estudiantes de la licenciatura de educación especial y quien vive la discapacidad visual:

Yo creo que un docente de educación especial primero tiene que ser humano, sensible, consciente del trabajo en el que se está [...] esa concientización, esa creatividad [...] porque nosotros constantemente estamos adaptando material, ideando. Par mí, un docente de educación especial e inclusivo debe ser humanista, ser sensible, ser consciente y ser creativo (E8EES8, Pos. 44).

Ser docente es ir más allá de la aplicación de conceptos teóricos o metodológicos, se debe contar, además, con un fundamento ontológico que les permita identificar como conciben al alumno, es decir, cuál es su concepto de *ser humano*, pues de esta concepción derivará su práctica educativa y determinará las distintas

formas de atención, de relación, de evaluación, el nivel de involucramiento y los alcances de su intervención educativa y social. Si los docentes no cuentan con una identidad docente fortalecida, es probable que actúen arbitrariamente de acuerdo con las modas, tendencias sociales o, por el contrario, se anclen a paradigmas rígidos que desencadenarán futuras crisis profesionales que difícilmente serán capaces de trascender. La identidad es, por tanto, un elemento vital en la resignificación de la práctica docente, pues dota al mismo de un sentido de pertenencia, de valores comunes y le permiten trazar un proyecto profesional común e impactar en su contexto, siendo el objetivo principal de su práctica orientado a lograr la inclusión de alumnos en condición con discapacidad y o barreras para el aprendizaje y la participación.

Referencias

- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.
- Barth F. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. *Fondo de Cultura Económica. México.*
- Catells M. (1997). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. *Vol. II: El poder de la identidad.* Siglo XXI.
- Cooley C. H. (1902) Human nature and the social order. *Cornell University Library.*
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The cultural-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 419-430.

- Day, C. (2005). *Formar Docentes*. Narcea.
- Diario Oficial de la Federación de México (2004). *Acuerdo número 349 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Especial*. bit.ly/3J5WMXY
- DOF (2021). *Acuerdo número 32/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2022*. bit.ly/3X0wIZv
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Erikson, E. (1950) *Infancia y sociedad*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. *Metapsicología, el yo y el ello*. *Biblioteca de Psicología Contemporánea*.
- Goffman E. (1971) *Estigma: La identidad deteriorada*. Amnorrortu Editores Buenos Aires - Madrid
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goldie (2012). *The formation of professional identity in medical students: Considerations for educators*, *Medical Teacher*
- Hernández Vélez, A. (2020). *La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación*. *IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e816.
- Huberman, M. (1989). *El Ciclo de Vida Profesional de los Docentes*. *Registros del Colegio de Maestros*, 91(1), 31-57.
- Kaufmann, J. C. (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Ariel.
- Martínez, M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Mead. G. H. (1934) *Espíritu, persona y sociedad*. Universidad de Chicago
- Mulone, M. V. (2016). *El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 7(19), 152-166.
- Pillen, M., Beijaard, D., Brok, P. (2013). *Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies*. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), pp. 240-260.
- Ramírez L.N., Flores, R., Lavallée M. y Bontempo, S. L. (2015). *Abordajes e implicaciones en la construcción de la identidad profesional del psicólogo*. *Revista Digital de Psicología y Ciencia Social*, 1 (1), 150-163.
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. *Siglo XXI, Madrid, España*.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. SEP. bit.ly/3NjWpe3
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. *Cambridge University Press, Cambridge*.
- UNESCO (2015). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Pp. 1-20. bit.ly/3X0qPWV
- Van den Berg, R. (2002). *Teachers' meanings regarding educational practice*. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.
- Žižek, S. (2005). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.



Amada Gabriela Zacatelco Gallo

Es licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Candidata a Maestra en Calidad de la Educación Básica y Media Superior en el Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano (IPMP).

Ponente en el “Seminario Permanente de Calidad Educativa: Reflexiones desde las filosofías de la Educación” organizado en el IPMP. Ponente en el “Seminario Permanente de Educación y Cultura: Las crisis de las escuelas en tiempos de pandemia” organizado por la Red de Investigadores Educativos y Sociales del Sur - Acapulco.

Actualmente se desempeña como Asesor Técnico y como directora de Escuela de Educación Especial en el Nivel de Educación Especial.

Experiencia como docente de apoyo en el servicio de Usaer (2012), así como en el área de Psicología en el servicio escolarizado de CAM (2013-2017).

LA INCLUSIÓN COMO EDUCACIÓN PARA TODOS DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA SOCIAL

David Vitte Viveros
ulises_vitte02@hotmail.com

Resumen

El presente estado del arte se concreta a partir de la revisión documental de estudios relacionados con la temática principal, la inclusión como educación para todos. El diseño de investigación es del tipo cualitativo, interpretativo y documental - hermenéutico. Tiene como propósito exponer con sentido crítico el abordaje y posturas con las que se ha tratado el tema de la inclusión en educación, entre los años 2010 y 2022. Reúne 22 investigaciones y se constituyeron categorías de análisis. De los resultados emergieron tres focos de estudio y dos programas que por su relevancia se incluyen. En cada foco de estudio hay tendencias que definen la educación inclusiva desde dos perspectivas: como defensa de la equidad y calidad educativa, y la otra, como la lucha contra la exclusión y la discriminación.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, educación especial, Derechos Humanos, diversidad, justicia social.

Introducción

El presente artículo aborda de manera crítica una revisión documental desde un enfoque de derechos humanos y justicia social. Da cuenta de un campo de estudio reciente y, por lo tanto, de la existencia escasa de escritos relacionados con la temática, en su mayoría centrados en educación básica, pero que en los últimos años ha tomado mayor fuerza a partir de las declaraciones internacionales sobre inclusión y el énfasis dado a los derechos humanos como referente del acto educativo. Para contextualizar el objeto de estudio se expone el concepto de *educación inclusiva*.

Una ciudadanía multicultural necesita del impulso de un sistema educativo que arroje a todos sin excepción, a pesar de las diferencias existentes. Surge entonces la educación inclusiva, como alternativa para dar respuesta a la diversidad de individualidades presentes en la escuela.

Es un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier estudiante en el sistema educativo (Arnaiz, P., 2002), y para

lograr este cometido, Blanco (2010), considera que se debe asegurar el principio de igualdad de oportunidades (p.8). De ahí, que Ainscow y Booth (2001) planteen eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los educandos, como un acto de justicia social y de derechos humanos (pp.1-17). En este mismo sentido, la educación inclusiva implica hacer efectivo para todos, el derecho a la educación (Vásquez, J., 2022).

A partir de las ideas anteriores, se observan dos perspectivas de la educación inclusiva, una de carácter pedagógico encauzada a compensar los requerimientos de aprendizaje de los aprendientes, y la otra de carácter jurídico que evoca al derecho a la educación. Esta última postura sustenta este trabajo, la educación inclusiva desde el enfoque de los derechos humanos armoniza con los principios de igualdad, equidad, no discriminación y justicia social, como se muestra en el resumen normativo que a continuación se refiere.

Desde este marco, el enfoque busca hacer efectiva la escuela para todos (Dussan, 2011). La afirmación del derecho a la educación tiene su origen en la *Declaración Universal de los Derechos humanos de 1948*, desde ahí, se postula que las niñas, niños, jóvenes y adultos en su condición de personas son merecedores de recibir educación, más tarde, la idea se amplía en

la “*Conferencia General de la UNESCO de 1960*, se adopta el concepto de la no discriminación en el ámbito educativo.

Este precepto salta también en la “*Convención sobre los Derechos del Niño*” (UNICEF, 1989), documento que establece la no discriminación de las personas con discapacidad. En tanto que la *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990), como el “*Foro Mundial Sobre Educación de Dakar*” (UNESCO, 2000), demandan una escuela abierta a la diversidad y una estrategia para hacerla realidad.

En términos históricos, los últimos veinte años fueron muy importantes para el concepto de *educación inclusiva*, nuevos marcos jurídicos introdujeron los derechos de las personas con discapacidad. Las “*Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad*” (ONU, 1993), reafirman el principio de paridad en educación para este grupo en situación de vulnerabilidad. El año siguiente, en 1994 la *Declaración de Salamanca* en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* promovida por la UNESCO, precisa el constructo de necesidades educativas especiales y ante ello, la escuela debe adaptarse a las condiciones de los alumnos y no al contrario.

Cinco años más tarde, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (ONU, 1999), reconoce que, a pesar de los esfuerzos realizados en materia de inclusión y derechos humanos, la discapacidad continúa siendo un factor de discriminación. Ese mismo año, en la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (ONU, 2006), se pacta que negar los ajustes razonables es una forma de discriminación. La *XX Cumbre Iberoamericana 2010*, en Mar de Plata, adquirió el compromiso de incorporar el paradigma inclusivo en todos los sistemas y niveles educativos.

En el entorno nacional, México ha adoptado los principios de la educación inclusiva. Así, lo refleja el Artículo 3ro. Constitucional, en el que se dispone que la educación será inclusiva, al reconocer las necesidades de los educandos, realizar ajustes razonables y eliminar las BAP. Este mismo precepto se replica en Ley General de Educación, y manifiesta el interés superior de la niñez en el ejercicio del derecho a la educación. En congruencia con estas ideas, la “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación” (DOF, 2014), considera como discriminación el impedir el acceso a la educación, el goce de becas e incentivos y todo aquello que limite el desarrollo integral de las personas.

El derecho a la participación se instaura en los *Lineamientos sobre la participación de Niñas, Niños y Adolescentes* (SIPINNA, 2016). Otro de los compromisos establecidos por México y los países miembros de la ONU son los *Objetivos del Desarrollo Sostenible* (ODS, 2015), en el número 4 se decreta el compromiso de una educación inclusiva que asegure el acceso igualitario, se construyan y adecuen entornos de aprendizaje seguros y sin violencia. Por último, el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, consigna que la acción pública se realiza con estricto apego a la ley y en observancia a los derechos humanos de los grupos excluidos y discriminados históricamente. De este marco de referencia emana, que el derecho de las personas a una vida lo más normalizada posible, (Moriña, 2004), ha sido una constante en la normatividad. Han pasado cerca de treinta y dos años de la Declaración Mundial de una Educación para Todos, y esta meta no ha pasado de ser un discurso político que no ha logrado insertarse en la realidad.

Hasta 2016, en México existían 4.1 millones de estudiantes en condiciones de exclusión del sistema educativo nacional (Morga, 2016). La utopía de una educación inclusiva ha sido y es una materia aplazada constantemente que requiere con urgencia de una profunda reflexión, (Castillo-Briceño, 2015). Por esta razón, el objetivo de este trabajo de investigación se

reduce a vislumbrar cómo se está trabajando la educación inclusiva, desde qué posturas, qué grupos implica, qué factores la restringen y cuáles la facilitan teniendo como referencia los derechos humanos. La relevancia de este aporte radica en ser un punto de partida para incidir en el planteamiento de nuevas líneas de investigación que den cuenta del estado de la educación inclusiva en otros ámbitos y niveles de la educación escasamente explorados.

Metodología

Este artículo es una síntesis de una investigación realizada en el Doctorado en Ciencias de la Educación Especial y Barreras para el Aprendizaje y la Participación de una universidad de Educación Superior del Estado de Guanajuato. La revisión y análisis de los artículos se realizó a través de un diseño cualitativo-interpretativo, el cual definió el procedimiento de selección, y registro de la información. Se revisaron 22 artículos de entre los años 2010 y 2022, incluyendo: trabajos de investigación de campo, de revisión teórica y artículos de reflexión. Se utilizaron bases de datos en español como los buscadores Clase, Latindex, Scimago, Webofscience, UPAEP, Elsevier, Conacyt, Scopus, y Jcr. Este ejercicio de análisis derivó en 3 focos de estudio:

1. Políticas y estrategias que promueven el

acceso a una educación inclusiva.

2. El derecho humano para una educación inclusiva y de calidad.

3. El respeto de los derechos humanos dentro del entorno de la escuela y el aprendizaje.

Instrumento utilizado

Para concentrar la información se realizó el llenado de una matriz bibliográfica donde se clasificaron todos los documentos de acuerdo con unos atributos o categorías. En el sentido vertical se estableció el número del documento investigado y en el sentido horizontal las categorías siguientes: título del recurso, autores, año, ámbito geográfico, idioma, nivel educativo, tipo de recurso, tipo de trabajo, elementos teóricos, metodología, tipo de estudio, técnicas e instrumentos utilizados, ruta de tratamiento seguido, resultados y conclusiones, etc., como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Ejemplo de rúbrica para los criterios para la selección de los artículos de investigación

NÚMERO	1
TÍTULO DEL RECURSO	Educación inclusiva: contribuciones y retos en los niveles medio superior y superior en san Luis potosí. Méndez, j. y f. Mendoza (coord.) educación inclusiva en los niveles medio superior y superior: contextos, profesores, alumnos y prácticas.
AUTOR (ES) Y AÑO.	Hernández Ortiz, francisco - fhernandez@beceneslp.edu.mx . 2018
ÁMBITO GEOGRÁFICO.	México: universidad autónoma de San Luis Potosí, editorial colofón.
IDIOMA/ NIVEL EDUCATIVO	Español. Medio superior y superior.
TIPO DE RECURSO/ TIPO DE TRABAJO	Revista. diálogos sobre educación. temas actuales en investigación educativa. Reseña de libro. descriptivo, divulgación.
ELEMENTOS TEÓRICOS	Inclusión educativa en el nivel medio superior y superior. Las condiciones de precariedad, exclusión o discriminación asociadas a discapacidad. Actitudes que favorecen la inclusión educativa y otras que la limitan en las aulas, actitud de desinterés, actitud de reserva o actitud de discriminación, etc. Se analizan los conceptos de inclusión educativa, diversidad, modelo de educación inclusiva, formación docente y desarrollo profesional, docente universitario.
METODOLOGÍA/ TIPO DE ESTUDIO	Estudio de casos. Investigación cualitativa y cuantitativa.
TÉCNICA O INSTRUMENTOS UTILIZADOS	Entrevista. Observación. cuestionarios, evaluación. análisis de información documental. análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos.
ruta que siguió	Se realizó análisis de información teórica, conceptual, política educativa, reforma integral de la educación media superior y datos empíricos.
PRINCIPALES RESULTADOS	Los principales resultados fueron; que ser indígena, pobre o discapacitado, entre otras características que presentan los jóvenes en edad de acceder a la educación media superior y superior en México, significa casi siempre ser sujetos excluidos. Los factores sociales, económicos y políticos son transversales a la problemática educativa, ya que, si los jóvenes no continúan estudiando, se convierten en una población altamente vulnerable y susceptible de integrarse a las filas de la delincuencia, por ende, se generan mayores barreras para el desarrollo social y económico de los jóvenes mexicanos. Los autores señalan que la influencia del contexto escolar, la infraestructura, los recursos materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes, son poco o mínimamente fomentados desde las escuelas o facultades de la universidad.
CONCLUSIONES	El texto da a conocer resultados de trabajos de investigación centrados en el campo de la educación, recupera experiencias exitosas de la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios y demuestra que, con los apoyos adecuados, los estudiantes con discapacidad pueden avanzar en su formación. el contenido de cada uno de los capítulos deja entrever la complejidad de brindar una educación inclusiva integral, y hace un recuento de los patrones sociales y culturales relacionados con la discapacidad como obstáculos que limitan el desarrollo humano, así como la necesidad de transformar los patrones sociales y culturales del profesorado, de los amigos y de la sociedad en procesos educativos inclusivos de la juventud.
ISBN / ISSN / DOI	ISSN: 2007-2171. DOI: 10.32870/dse.v0i20.563

Completada la información en la matriz, los artículos se sometieron a una clasificación más fina de acuerdo con las categorías de la Tabla 2.

Tabla 2

Criterios para la clasificación final de los artículos registrados

NÚMERO DE ARTÍCULO	VERSIÓN LIMITADA			VERSIÓN EXTENDIDA		
	Problemáticas áulicas cuya respuesta es mayoritariamente individual.			Problemáticas sociales amplias cuyas respuestas están centradas en políticas educativas, leyes, y diversos ordenamientos.		
	Trabajos referidos a personas con discapacidad.	Trabajos referidos a problemas de conducta y/o aprendizaje.	Trabajos referidos a grupos vulnerables en general que no especifican colectivo.	Trabajos referidos a la inclusión como educación para todos desde un enfoque de derechos humanos y justicia social.	Trabajos referidos a la inclusión como atención y defensa de la diversidad.	Trabajos referidos a visiones de coloniales que realizan una crítica al discurso de la inclusión educativa.
1						x
2				x		
3	x					
4		x				

Con la lectura de cada texto, se procedió a alimentar la matriz de acuerdo con la información solicitada. Las categorías de análisis asignadas direccionaron el proceso investigativo y fue arrojando la información relevante para su posterior análisis, el cual permitió que emergieran tres focos de estudio, mismos que se presentan a continuación.

Resultados

Foco de estudio 1: Trabajos referidos a las políticas y estrategias que promueven el acceso a la educación inclusiva.

Mendoza, R., (2018), analiza la transferencia de la inclusión a la política educativa en México como alternativa del enfoque intercultural bilingüe. Profundiza el tránsito hacia un sistema educativo general y único que desplaza la atención diferenciada y especializada del subsistema indígena. Como conclusión refiere que el paradigma de la inclusión se sustenta en la idea de que un sistema educativo único puede atender a la diversidad de niños y niñas mexicanos, sin importar sus diferencias étnicas, lingüísticas, de discapacidad, migrantes, entre otros.

En su artículo de estudio, Juárez Núñez, Comboni Salinas y Garnique Castro, (2010). Presenta un análisis de la política educativa de los últimos sexenios en relación con la educación especial y su tránsito-retroceso hacia la escuela inclusiva. La manera como han sido concebidos estos paradigmas en nuestro país. Como conclusiones se infiere un viraje de la política educativa hacia la vieja concepción de la educación especial, en detrimento de los grupos excluidos y más vulnerables socialmente, a pesar de los planteamientos de la necesidad de construir mayores márgenes de equidad, igualdad e inclusión económica, política, social y cultural, dentro del cual se incluye la educación por parte de Estado.

En su investigación, Sierra Socorro y García Reyes (2020), proporcionan desde la perspectiva jurídica, ética y humanista, un acercamiento a la concepción de los derechos humanos, el derecho a la educación y dan tratamiento a la educación inclusiva como respuesta a la atención a la diversidad que se vive en las escuelas regulares. Como conclusión refiere que el acercamiento a la normatividad jurídica posibilita profundizar en los estudios realizados por diversos autores, acerca de la educación inclusiva e hizo posible comprender la preocupación actual por alcanzar una educación para todos y el debate que existe en torno a este paradigma. Advierten que la materialización de inclusión en la escuela exige preparación continua de los docentes para su labor de atención diferenciada. En su

investigación, López (2008), tiene como objetivo fundamental, desde una perspectiva jurídica, contextualizar las políticas compensatorias del CONAFE, y establecer los desafíos próximos en la focalización de las políticas educativas de este organismo. Las conclusiones que se desprenden refieren que el desafío de garantizar una educación de calidad para todas y todos excede los alcances de una política educativa. Además de lo difícil que es sostener políticas focalizadas, como la prevaeciente en el CONAFE, frente a las grandes desigualdades sociales y diversidad cultural de más de la mitad la sociedad mexicana. Plancarte (2017), en su investigación plantea que el acceso a una educación de calidad en igualdad de circunstancias y oportunidades de aprendizaje para todas y todos, es un compromiso que tienen los países que se suscribieron a esta iniciativa, (UNESCO, 2009).

La inclusión educativa es un aspecto clave que puede guiar a los gobiernos hacia el cumplimiento de tal compromiso, pero es indispensable que se tenga claridad sobre la definición y los aspectos que involucra. Las aportaciones de la investigación determinan que para hacer realidad la inclusión educativa es necesario un cambio que no puede ser rápido y radical, sobre todo en aquellos países en donde las economías, políticas y culturas no han hecho valer el derecho a la educación de todos. Es necesario desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y en donde se valoren a todas las personas, además de reconocer que

en cada centro escolar se puede manifestar la inclusión de manera diferente. En su artículo de reflexiones, Martínez-De la Peña (2012), expone que la accesibilidad, se fundamenta como uno de los ocho principios generales de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD); consiste en la promoción, la protección y el aseguramiento del goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. En este sentido, el propósito de su trabajo es mostrar un ejercicio de diseño incluyente que se ha implementado desde 2009 en la ciudad de Puebla. Trata de un sistema señalético urbano y de acceso a la información para personas con discapacidad visual.

Del análisis se derivan como conclusiones las siguientes ideas; si bien son loables los esfuerzos que se realizan en algunas ciudades de nuestro país por generar una mayor inclusión de las personas con discapacidad, es necesario aumentar la experiencia de diseño en todos los usuarios; el diseño debe también esforzarse por generar una mayor conciencia en términos de la cultura social. Los ejercicios realizados arrojaron resultados inconvenientes, porque se detectaron señalamientos difíciles de leer debido a un manejo inadecuado de la tipografía por un lado, también es vital inculcar en la ciudadanía valores de respeto y solidaridad para no arrancar ni robarse las placas en braille, respetar las huellas táctiles, no obstruir su paso; fomentar

la limpieza de las placas, pues las personas con discapacidad, las leen con las manos, y deben estar en adecuadas condiciones para facilitar su uso, por el otro.

Foco de estudio 2: Trabajos referidos al derecho a una educación inclusiva de calidad

Solís, S., Tinajero, G., (2022), analizan textos de la política en educación inclusiva impulsada por el actual gobierno de México (2018-2024). A través de los siguientes cuestionamientos; ¿qué demandas impone la política de educación inclusiva a los docentes de las escuelas primarias?, y ¿cuáles son los lineamientos pedagógicos que proporciona a los docentes para su trabajo en la escuela y en el aula?

Como conclusiones, se encontró que los textos de política no están suficientemente articulados entre sí y presentan contradicciones conceptuales procedimentales, lo cual, es palpable por las distintas maneras en cómo se define la educación inclusiva y los grupos de atención a los que se refiere. Se considera que este tipo de contradicciones puede tener implicaciones para el trabajo docente y conlleva riesgos en la puesta en práctica de la educación inclusiva. Se percibe que el estado ofrece un marco normativo que demanda ciertas prácticas a los profesores, pero es poco lo que ofrece en términos de recursos materiales y formativos; además de que las escuelas no cuentan con lo necesario para la puesta en práctica de aquello que se les

demanda, por lo que, las políticas educativas en materia de inclusión son confusas y sin rumbo.

En su investigación, Reyes, C., Parra, S., Castilla, S. (2019). Desde la perspectiva social y de los derechos de la niñez, destacan que el derecho a la educación es el principal medio para el acceso a la cultura, al conocimiento y a una mejor calidad de vida. Su trabajo de investigación plantea el descuido de la inclusión educativa de los menores con Trastorno de Espectro Autista (TEA), a quienes no se les ofrece la atención adecuada por falta de formación continua de docentes y la falta de especialistas. Como conclusiones, se destaca la necesidad de exigir las condiciones necesarias para apoyar el aprendizaje de los alumnos con esta condición, mediante mecanismos jurisdiccionales y no jurisdiccionales que protejan sus derechos humanos. Pero también se advierte, que los preceptos jurídicos son considerados como una norma programática que se encuentra supeditada a cuestiones económicas y presupuestales, por lo que son las mismas autoridades quienes teniendo la obligación de hacerlas cumplir, vulneran los derechos. Aunado a la imposibilidad de las personas para exigir el respeto y cumplimiento de estas debido a la precaria situación económica, la desigualdad que prevalece en amplios sectores de la población y la deficiente accesibilidad a los servicios, es decir, no es la ausencia de normas la que violenta los derechos de las personas, sino la falta de cumplimiento

de éstas. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (2013), en su investigación, expone, desde una perspectiva jurídica, que los parámetros internacionales de defensa de los derechos humanos adolecen de un rezago en la garantía del derecho a la educación inclusiva, que implica, la no discriminación y la calidad en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas independientemente de sus diferencias. En este contexto, puntualiza la necesidad de una actualización legislativa a nivel federal y estatal, e incluso constitucional, en apego a los compromisos internacionales que el gobierno de nuestro país ha contraído.

A manera de conclusión, se señala que para lograr una legislación de vanguardia que garantice el derecho a la educación inclusiva de todas las personas, es necesario realizar cambios a la Ley General de Educación; principalmente sustituir el término “integración” por “inclusión” e “individuo” por “persona”. Modificar la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad para armonizar los términos y conceptos que se utilizan en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y homologar de manera coherente las disposiciones relativas al derecho a la educación, con las establecidas en la Ley General de Educación. En su disertación, Valdés y Díaz Barriga (2019), plantean como ideas fundamentales que la cara más visible de la exclusión se ubica en las personas con discapacidad y otros colectivos considerados *inferiores*, como los indígenas, los educandos

en condición de pobreza, las mujeres, los migrantes, incluso los educandos del sistema que no logran alcanzar el ideal esperado. Por lo que existen desafíos respecto a la forma de promover e implementar el derecho a la educación como verdaderas oportunidades y logros concretos que permitan crecer social e individualmente a las personas integrantes de los grupos vulnerables. La solución reside en promover un enfoque que reconozca los derechos humanos, la justicia social, la participación solidaria, el respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias a fin de que se asuma un compromiso ético con el otro, que permitan el establecimiento de iniciativas y experiencias orientadas a satisfacer las necesidades de la diversidad y heterogeneidad, promover en el caso de los alumnos una educación inclusiva que implemente acciones para erradicar la exclusión y discriminación de las personas con discapacidad y demás grupos históricamente marginados. Guerrero Castañeda (2016), en su estudio expone que la educación inclusiva ha ido ocupando terreno poco a poco, considerándose como el ideal para la consecución de la justicia y la igualdad de oportunidades en las sociedades; sin embargo, los países se han enfrentado al reto de que la educación inclusiva es más desafiante en los niveles que atienden a la población adolescente, creándose de esta manera, la idea de que implementar este modelo en secundaria es una utopía. Las conclusiones a las que se llegan es que en educación secundaria los docentes que desean promover una educación

inclusiva, se enfrentan a barreras que pueden parecer insuperables, ya que, algunas no pueden ser resueltas directamente desde el rol docente; pero en otras, si se tiene la intención, se imprime empeño y dedicación es posible derivar algunas estrategias diversificadas de atención al alumnado que permitan cambios para asegurar la participación, el aprendizaje y el avance académico de todos, es decir, buscando el derecho a una educación inclusiva de calidad.

Foco de estudio 3: Trabajos referidos al respeto de los derechos humanos dentro del entorno de la escuela y el aprendizaje

En su investigación Cruz Vadillo (2016), aborda desde la perspectiva crítica-social, la relación entre discapacidad, educación superior y derechos humanos, el objetivo principal es analizar la representación social de la comunidad universitaria sobre las personas con discapacidad, su inclusión a la universidad y cómo se están respetando o no sus derechos humanos. Las conclusiones apuntan hacia una representación positiva de la inclusión de los alumnos con discapacidad, pero se presentan actos de discriminación al no existir la accesibilidad en el entorno de la universidad. Si bien se puede decir que en algunos aspectos se han presentado avances, en otros la esteticidad es imperante, se reconozcan los derechos a los que son merecedores por el simple hecho de ser seres humanos, el discurso-práctica de los sujetos con respecto al tema se ha modificado,

la universidad sigue siendo pensada desde una visión de meritocracia, lo cual, ha permitido la realización de estudios teóricos prácticos contradictorios y sin sustento en la realidad. Por lo que no se puede generalizar, la idea de que ya es una realidad, el respeto a los derechos humanos en torno a la diversidad. Pérez, J. (2016), en su disertación reflexiona sobre el derecho a la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel superior. Parte del supuesto de que la educación terciaria constituye un bien social, sujeta a procesos y criterios de distribución que se fundamentan en diferentes concepciones sobre la justicia social. Sin embargo, plantea que las políticas educativas en nuestro país, relacionadas con la educación inclusiva, se han concentrado en el nivel básico en desmerito de los niveles educativos superiores. Plantea que algunas universidades han venido implementando una serie de medidas inclusivas para atender las necesidades de los estudiantes, pero no se ha logrado integrar estas estrategias a la política universitaria. Aunado a que no existe ningún programa federal que motive y apoye la inclusión de las personas con discapacidad en este nivel educativo. Los aportes de este estudio refieren, que la inclusión de la población en la educación superior es proceso largo y complejo debido a la incorporación de esta perspectiva en los niveles educativos inferiores, en donde ha habido una creciente movilización y visibilidad de las personas con discapacidad obligando a las escuelas a realizar modificaciones de accesibilidad como rampas, designación de

cajones de estacionamiento y sanitarios, instalación de señalética y cambios de aulas para los estudiantes con condiciones específicas, sin embargo, en el terreno de los aprendizajes se ha visto limitado este aspecto. Contrario a lo que sucede en el nivel universitario, en donde contadas instituciones han logrado políticas y normativas en favor de la inclusión de personas con discapacidad.

García Cedillo (2018), en su investigación encontró que la propuesta educativa de la SEP no encuentra relación con los principios de la educación inclusiva, sino con la integración, pues está dirigida a un segmento muy particular de alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, comunicación y de conducta, y aptitudes sobresalientes. Además, pone como requisito que haya en las escuelas personal de educación especial para la atención de este grupo de alumnos, sugiriendo la exclusión y discriminación al situarlos como aprendientes de educación especial, contrario a los planteamientos de la educación inclusiva. En la reforma no hay nada nuevo, lo que se propone en cuanto a educación inclusiva es lo mismo que se ha venido trabajando desde hace más de treinta años. Los autores sentencian que en la reforma educativa no se plasma un interés real por atender con calidad a los grupos de alumnos con condiciones específicas. Frente a esta situación se concluye que se debe de dejar de promover la educación inclusiva solamente en el plano discursivo y establecer acciones concretas

que tomen en cuenta factores multifactoriales para empezar a cambiar las culturas, políticas y prácticas de las escuelas en favor de la inclusión. También un aspecto fundamental en esta tarea es que se destine el presupuesto y los recursos necesarios para apoyar efectivamente a los alumnos y de esta manera propiciar condiciones de equidad, que no caigan en el rezago y abandono escolar temprano, sean dependientes económica y socialmente de la familia, sean objeto de exclusión y discriminación frente a las oportunidades laborales, sino que estas constantes se vayan disminuyendo o eliminando de la vida de estas personas. Lo que hace que la educación inclusiva plantada en el discurso se vea más lejos de incrustarse en la realidad de las escuelas. Naranjo Flores, en su estudio etnográfico, (2017), expone el caso de un docente que, como efecto de la implementación de las políticas de educación inclusiva, se enfrentó al reto inédito de trabajar con un grupo en el cual se encontraba un alumno ciego. El docente emprendió la situación pedagógica en condiciones difíciles, sin contar con la formación adecuada, sin experiencia, ni capacitación específica en la atención de alumnos con discapacidad, con excesivas cargas de trabajo, con recursos materiales y didácticos limitados y con pocos apoyos especializados. Como resultado de esta necesidad, el docente promovió en primera instancia, el respeto a las condiciones del alumno en los entornos de aprendizaje, y resaltó la importancia de la implementación de políticas a fin de generar las condiciones

para que la inclusión educativa del alumno con discapacidad fuera posible. Sin perder de vista que el trabajo de los docentes en este intento, se traducen en demandas complejas, porque no hay una organización e infraestructura suficiente para potencializar, apoyar y recompensar su labor. Sin embargo, el compromiso profesional y vocación de servicio llevó al maestro a asumir el reto, para ello, enriqueció y llenó de sentido la propuesta de inclusión al buscar logros educativos semejantes a partir de reconocer como riqueza las diferencias en vez de considerarlas como un obstáculo. Silva, M. (2019), en su trabajo de investigación sistematiza los resultados de tres estudios sobre iniciativas de equidad educativa en dos universidades diferentes, una pública y otra privada de élite, pero coincidentes en su compromiso con la equidad. Partiendo de un marco conceptual que articula la justicia social con la equidad educativa, se valoran los dispositivos de acceso y permanencia, así como la compensación de desventajas en ambas etapas. Los resultados revelan logros significativos en los dos casos, al acercar la universidad a poblaciones vulnerables, con la intención de brindar atención proporcional a sus necesidades mediante diversas estrategias diversificadas acordes a sus necesidades y características, abandonando criterios igualitarios de justicia, y desplazar la mirada centrada en los déficits de esta población para aprovechar la riqueza de su diversidad. Esto exige adquirir otra postura e innovación pedagógica para posibilitar la potenciación de las capacidades.

Otro estudio encontrado es el de Victoria (2013), realizado en México, se basó en un modelo social de la discapacidad donde se presenta como nuevo paradigma del tratamiento actual de la discapacidad, con un desarrollo teórico y normativo que considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. El estudio parte de tres líneas de reflexión, la primera, se relaciona con la capacidad que tiene un grupo de conocerse a sí mismo sobre la base de elementos fundados en el desarrollo de su propia realidad. La segunda, se enmarca en una identificación social, según la cual nos reconocemos como miembros, pero también reconocemos al otro, es decir, como sociedad definimos y luchamos por espacios en donde podamos participar y ser tenidos en cuenta. Finalmente, la tercera línea de reflexión se refiere a la política pública, en la medida que el conocer a una sociedad o conocer otra sociedad implica poder exigir derechos y obtenerlos conlleva igualmente a que éstos sean reconocidos.

En las conclusiones de esta investigación, se considera que la discapacidad es un problema social que debe ser entendida en un contexto social, cultural, histórico y geográfico; que la deficiencia o daño de la persona afectada involucra sólo una parte de la situación de discapacidad; que la resolución del problema requiere una adecuada rehabilitación y contar con una sociedad accesible que practique la

tolerancia y el respeto hacia la diferencia. Por ello se considera que es la sociedad quien tiene una discapacidad para entender la diferencia y valorar la diversidad.

Otro artículo realizado por los investigadores Torres y Beltrán, (2002), del Instituto de Investigaciones Psicológicas U.V. México, presentan los antecedentes históricos de la educación sexual en México, en el que precisan que en nuestro país son escasos, por no decir inexistentes, los trabajos de investigación relacionados con el tema de educación sexual de las personas con discapacidad mental y, en consecuencia, contados los programas de educación en este tema.

En este contexto, solo dos esfuerzos destacan en la promoción de la educación sexual en el ámbito de la educación especial: impulsados por la doctora Margarita Gómez Palacios en 1985 (SEP-DGEE). El primero era concebido para impartirse dentro del aula, proponiendo diversas sugerencias pedagógicas que orientaban la labor del docente dentro del salón de clases, dirigido a la población educativa integrada por el Centro de Capacitación de Educación Especial, hoy Centro de Atención Múltiple. El segundo, dirigido a los profesores de niños de nivel de preescolar y primaria especial. El contenido abarcó el tema de las actitudes, mitos, tabúes, conocimientos y creencias del personal que los atiende, padres de familia y maestros, entre otros.

A manera de conclusión, se considera que, para dar una adecuada educación sexual a los niños y jóvenes con discapacidad mental, los materiales educativos tendrán que ser escogidos de acuerdo con sus características de aprendizaje; de tipo visual, sin dejar de combinarlos con una adecuada dosis de material verbal. La secuencia de los contenidos y congruencia deben tener un enfoque integral, considerando a la sexualidad en sus aspectos afectivos, sociales, biológicos y psicológicos. Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014), en su investigación estudian el marco normativo para la equidad en las políticas del Estado mexicano, especialmente las dirigidas a la educación superior. El referente empírico fue un conjunto de documentos que regulan y orientan acciones sobre la inclusión y la equidad en México, partiendo de la base de que nuestro país está constituido por diversos pueblos y habitantes indígenas y personas con discapacidad.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia. Los autores parten de una visión conceptual: inclusión, equidad y cohesión social. Las conclusiones a las que se llegaron es que se reconoce la apertura, que en los últimos años ha tenido el gobierno en materia legislativa, en torno al tema de la inclusión e igualdad de derechos. Algunos casos en concreto son la creación de leyes para prevenir y eliminar la discriminación. En materia educativa se han realizado actualizaciones a la Ley General de Educación y a partir de 2006, la creación de

programas compensatorios y de intervención dirigidos a grupos indígenas. Sin embargo, a pesar de estas reformas, los resultados obtenidos en la investigación señalan que la población de indígenas que ingresan a la educación superior no ha sido significativa, datos que llevan a cuestionar el diseño y puesta en práctica de las políticas en materia de educación inclusiva.

El trabajo de análisis realizado en Puebla por Cruz Vadillo (2018), tuvo como objeto analizar las creencias que tienen los profesores sobre la inclusión de personas con discapacidad. El propósito que se traza es problematizar la idea de que la educación inclusiva, es un espacio discursivo y representacional que no se ha dado gracias a la transición o continuidad de la educación especial. Los resultados señalan que a pesar de que en algunos discursos se ha mostrado una división casi antagónica, para los profesores estos modelos se complementan, puesto que el saber de la educación especial apoya los principios de igualdad, equidad, y no discriminación de la educación inclusiva, un binomio de utilidad para avanzar en esta tarea. Este análisis concluye que los discursos de los maestros esta permeado por esta idea de lo necesario que significa la educación especial para la educación inclusiva, pero este sentido de utilidad no facilita el problema, más bien, se requiere de nuevas configuraciones discursivas que coadyuven a la generación de nuevas políticas para el desarrollo de capacidades donde se permite cualquier tipo de funcionamiento.

Santana (2019), realiza una investigación cuyo propósito parte de tres cuestionamientos; ¿Cómo se construye la resiliencia en las familias que viven la discapacidad en un hijo?, ¿Cuál es la dinámica del sistema familiar frente a la discapacidad?, ¿Qué elementos de la resiliencia se observan en las familias que experimentan la discapacidad en un hijo? El supuesto es que toda familia que tiene un hijo o hermano con alguna discapacidad es capaz de ser resiliente, de manera que es apta para afrontar la adversidad, identificar sus fortalezas y empoderarse en función de sus elecciones. La conclusión a la que llega el autor es que la dinámica del sistema familiar frente a la discapacidad tiene una serie de múltiples factores: desde el reconocimiento de sus miembros, el manejo y la distribución de labores, la colaboración, la adaptación, así como el desarrollo de un conjunto de habilidades y capacidades que nunca habían puesto en práctica, y que son importantes tomar en cuenta para favorecer la capacidad de resiliencia en las personas con discapacidad.

Garnique Castro y Gutiérrez Vidrio (2012) en su estudio, mismo que se deriva de la investigación sobre las representaciones sociales sobre la inclusión en México, se propone como objetivo identificar las representaciones sociales que sobre la inclusión de la diversidad escolar tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica. Específicamente integra el análisis del discurso de las profesoras denominadas colaboradoras. Las conclusiones

finales reconocen la representación sobre la inclusión que tiene este grupo de maestras y son conscientes de que esta visión es un proceso que influye en la dinámica escolar, puesto que para consolidar espacios inclusivos se requiere transformar las escuelas en su organización, en sus políticas, prácticas y culturas, en su equipamiento y estructura, pero para ello, se requiere instaurar en el seno de la escuela el trabajo colaborativo que implique a toda la comunidad escolar para beneficio de los aprendientes en general.

Conclusiones

A partir de la revisión y análisis de los diversos documentos de investigación se concluye que el derecho a la educación es un principio sustentado en los derechos humanos. De ahí que la educación inclusiva sea un derecho que implica que todas las personas sin excepción puedan asistir a la escuela, independientemente de las condiciones que presente. Esta idea de la escuela para todos se sustenta en un basamento normativo y legal reflejado en la legislación mexicana, sin embargo, a pesar de ello, las realidades mostradas en los estudios analizados por distintos autores que sustentan este estado del arte revelan que la educación inclusiva a nivel discursivo resuena preponderantemente, pero que en la realidad de las escuelas ha tenido poco o nada de eco, situación que revela que los derechos humanos no han sido la garantía

esperanzadora.

Las causas por considerar son estructurales, relacionales y multifactoriales que atañen no solo al ámbito educativo, sino también al ámbito social y político. Las políticas educativas muchas veces son contradictorias y poco claras con respecto a los preceptos jurídicos establecidos en las leyes y reglamentaciones, como se muestra específicamente con el caso de la educación inclusiva. Esto repercute negativamente en la escuela, al no tener claridad sobre ellas, los actores educativos basan su práctica entre lo que conocen de modelos educativos anteriores y lo que presentan los programas de estudio actuales. Aunado a la inexistencia de presupuesto suficiente para la capacitación y formación docente, infraestructura y equipamiento adecuado, y falta de mecanismos normativos que aseguren materializar la educación inclusiva en la realidad.

De manera más concreta, en la mayoría de los textos revisados, las acepciones sobre el concepto de la inclusión educativa son variadas, no hay un concepto claro, y en esta diversidad de significaciones hace referencia a distintos grupos a los que se dirige. En general se identifican dos posturas con respecto a ella; la educación inclusiva como defensa de la equidad y calidad educativa y como la lucha contra la exclusión y la discriminación, las dos enmarcadas en los derechos humanos. En la práctica hay varios

intentos por generar espacios de inclusión para diversos grupos de personas en situación de vulnerabilidad, las investigaciones analizadas reflejan que los estudios se han centrado en las personas con discapacidad y en el nivel básico y muy poco se ha atendido a los niveles de educación media superior y superior.

Otro aspecto relevante que se deriva del análisis de los artículos de investigación, son los imaginarios que se hacen principalmente los maestros, con respecto a la educación inclusiva, estas representaciones son un factor significativo que puede favorecer o no la puesta en marcha de programas educativos de atención a la diversidad. Entre estos se encuentran: no estar preparado para brindar una atención adecuada, que no se cuenta con personal de educación especial, la idea de que no hay mucho que hacer por las personas con discapacidad, entre otras, limitan la transformación de las prácticas de las escuelas. Los esfuerzos que se hacen en materia de inclusión se circunscriben al contexto de la escuela, fuera de ella, en el contexto social, casi nada se hace, apenas la accesibilidad se reduce al establecimiento de rampas y uno que otro señalamiento en sistema braille y lenguaje de señas. Hay intentos de inclusión que han favorecido a las personas con discapacidad como el caso del Estado de Puebla.

Uno de los estudios analizados que por su importancia llama la atención porque

contextualiza las ideas hasta ahora expresadas, es el titulado “Puebla una ciudad legible para todos” Martínez-De la Peña (2012) en él, se exponen los resultados de un ejercicio de diseño incluyente consistente en un *sistema señalético urbano* de acceso a la información para personas con discapacidad visual.

A pesar de que son grandes esfuerzos por generar espacios de inclusión, este diseño no toma en cuenta las características de la población a la que va dirigida, ya que, los señalamientos no pueden ser utilizados por la tipografía que integran, actitudes negativas en la población como el robo de las placas en braille, destrucción y descuido de estas obstaculizan el propósito para los cuales fueron diseñados. Estos ejercicios deben ir acompañados una educación en valores y de una cultura social, y de una consciencia de respeto, y de responsabilidad del cuidado del otro. De lo contrario, estos esfuerzos se limitan a la implementación de políticas de gobierno sin razón. Como se observa, aun con los logros limitados en esta materia, los derechos humanos han tenido gran influencia en la educación, ya que han permitido abrir nuevas posibilidades de acceso a la a diversos grupos de población. Aún hay mucho por hacer en esta asignatura.

Referencias

- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014) Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. RMIE [online]. 2014, vol.19, n.60, pp.213-239. ISSN 1405-6666.
- Ainscow, M. y Booth, T., (2001). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.
- Arnaiz, P., (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000 : revista de formación del profesorado*, 5, 15-19.
- Blanco, R. (2010). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(4), Recuperado el 12 de marzo de 2014.
- Castillo-Briseño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (2013). [Textos de educación inclusiva]. Colección Legislar sin Discriminación. Tomo III. https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD_III_Educacion_INACCSS.pdf. *La educación inclusiva*.
- Cruz, R., (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23).
- Cruz, R., (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva?

- Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad Revista de Educación*, 2(13).
- Dussan, C., (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 2.
- Garnique-Castro, Felicitá; Gutiérrez-Vidrio, Silvia (2012) Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, 577-593.
- Guerrero, B., (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía a lo tangible. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(9).
- Juárez, J., Comboni, S., Garnique, F., (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, (62), 41-84.
- López, N. (2012). Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Martínez-De la Peña, G. (2012). Puebla: una ciudad legible para todos. *Legado Año 7*, No. 12, 131 -144.
- Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *REIIE* 2(1), 17-24.
- Mendoza, R., (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 50.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe.
- Naranjo, G., (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 99-124.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46.
- Reyes, C., Parra, S., Castilla, S., (2019). El derecho a la educación inclusiva en México: retos y dificultades para las niñas y niños con autismo. En *Academia Journals/CICS (Eds.), Competitividad Profesional a Través de la Investigación: Tomo 05*. (1ª ed., pp. 754–758). bit.ly/3qEh7O2
- Santana, E. (2019). La resiliencia en familias que viven la discapacidad, desde un enfoque centrado en la familia. *RPP*, (27). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1682>
- SEP-DGEE. (1985). *La educación especial en México*. México.
- Sierra, J., García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y

- las políticas públicas nacionales. *Mendive, Revista de Educación*, 1(18), 129 – 149.
- Silva, M., (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 80(24), 43-68.
- Solís, S., Tinajero, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120 – 136.
- Torres, I. A., y Beltrán, F. J. (2002). Programas de educación sexual para personas con discapacidad mental. *Educación XX1*, (5). Pp. 35- 76.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Valdés, Ma. Guadalupe, Díaz, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y justicia social. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-4.
- Vásquez, J., (2022). Sobre educación Inclusiva. Los derechos humanos como eje transversal en la educación. *Revista Torreón Universitario*, 31(11), 64-69.
- . Victoria, J.A. (2013). El modelo social de la discapacidad: Hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *Revista In Jure Anáhuac Mayab* (online). 2013, año 1, núm. 2, ISSN 2007-6045. Pp. 143-158.



David Vitte Viveros

Es licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional UPN-212 Teziutlán, Puebla. Con maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad del Estado de Puebla (Unipuebla). Maestría en Pedagogía con Orientación en Inclusión Educativa por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, (Upaep). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación Especial e Inclusión y Barreras de Aprendizaje en el Instituto de Ciencias Humanidades y Tecnologías de Guanajuato (Icyteg). Del mismo modo, se desempeña como Supervisor Escolar de la Zona 021 de Educación Especial de Zacapoaxtla, Puebla y es miembro activo del grupo Teide México.

SER DOCENTE VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Aidé Teresita Ávila Ayala

aide.avila.ayala@seppue.gob.mx / aideavilaa@hotmail.com

Resumen

El presente estudio investiga la constitución de rasgos de subjetividad laboral de trece maestras de Educación Especial en la Ciudad de Puebla, quienes continuaron trabajando en el contexto de pandemia vivido en nuestro país. Nuestras preguntas de investigación son: ¿Cuáles son las condiciones en las que los maestros de apoyo de la Zona 017 de Educación Especial desarrollan su trabajo durante la pandemia COVID 19? y ¿Qué procesos subjetivos se constituyen en torno a tales condiciones? Se presentan dos aspectos teórico-contextuales: el trabajo docente en tiempos de pandemia y la subjetividad laboral.

Se muestran los datos de los sujetos investigados y se ilustra el proceso metodológico seguido, estableciendo dos categorías de análisis: a) Condiciones laborales emergentes y b) Vivencias y emociones.

Los resultados obtenidos arrojan tres condiciones de flexibilidad laboral: intensificación, polivalencia y teletrabajo, así como sentimientos de abandono, asilamiento, excesiva demanda, inseguridad e incertidumbre, elementos constitutivos de subjetividad laboral.

Palabras clave: Trabajo docente, subjetividad laboral, Covid 19, maestros de apoyo.

Introducción

La pandemia denominada COVID 19, provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, que sorprendió al mundo a finales de 2019, obligó a los gobiernos de la mayoría de los países, a tomar diversas medidas en un intento de controlar los contagios. En México, una de las primeras acciones fue decretar el confinamiento voluntario para toda la población. A nivel educativo, se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos a mediados del mes de marzo del siguiente año.

Las clases, a partir de esa fecha debían continuar, pero utilizando diversos recursos como las plataformas digitales y otras medidas para lograr la comunicación entre los docentes, los alumnos y sus padres, lo cual generó diversas dificultades para todos los involucrados, pues no estaban familiarizados con dichos medios y en muchos casos, no contaban con tales equipos, ni servicios de internet.

Para los profesores implicó una situación laboral emergente, que les demandó cambios

inmediatos, adquisición de habilidades, programas y equipos, ajustes de horarios, etc. Elementos que, aunados a otras condiciones familiares, de salud, del propio confinamiento, han propiciado también estados anímicos y emocionales diversos entre los maestros de educación especial, nicho de profesores en los que se centra la presente investigación. Estas manifestaciones se abordan en el presente artículo, a partir de dos cuestionamientos: ¿Cuáles son las condiciones en las que los maestros de apoyo de la Zona 17 de Educación Especial, desarrollan su trabajo durante la pandemia COVID 19? ¿Qué procesos subjetivos se constituyen en torno a tales condiciones? Los objetivos propuestos son: 1. Describir las estrategias que las maestras de apoyo han generado para continuar su labor educativa durante el confinamiento; 2. Documentar las dificultades que afrontan para desarrollar su trabajo y 3. Identificar los rasgos de subjetividad laboral que se constituyen en estas condiciones.

Iniciamos con un pequeño recorrido por dos aspectos teóricos: los estudios sobre el trabajo en la actualidad y específicamente en el contexto del COVID 19 y la subjetividad laboral. En un segundo momento, se presentan los datos generales de trece maestras de apoyo, de la Zona 017 de Educación Especial en el estado de Puebla, sujetos sociales del presente estudio. Posteriormente, se documenta el levantamiento de los datos, a través de los instrumentos utilizados y se muestra el proceso metodológico seguido para su análisis e interpretación a partir

de dos categorías de análisis: a) Condiciones laborales emergentes y b) Vivencias y emociones.

Como último apartado, se documentan los principales resultados obtenidos y se plantea una discusión que nos parece que permanece abierta, dadas las condiciones actuales en las que los sujetos de este estudio continúan haciendo su trabajo.

Desarrollo

El trabajo docente en tiempos de pandemia

El trabajo en nuestros días presenta características relacionadas con los procesos económicos que se han dado en todo el mundo. Así, hemos visto cómo se han ido perdiendo derechos y prestaciones en los trabajos formales, cada vez más escasos y un gran desempleo en la mayoría de los países. Esto ha generado la proliferación de actividades laborales de tipo informal, precario, sin prestaciones ni sueldos, mismo que ha aumentado al grado de predominar en el panorama laboral de muchas economías.

En un análisis del proceso histórico del significado del trabajo y sus condiciones (Gutiérrez et al., 2012), señalan que la crisis capitalista de mediados de la década de los setenta, así como la caída de la tasa de ganancia, pusieron fin al entorno laboral e institucional del llamado Estado de Bienestar, introduciendo una nueva estructura de gestión basada en la desregulación, la flexibilización y la precarización del trabajo. Al respecto Robinson (2007) afirma que la globalización es la dinámica estructural

subyacente que impulsa los procesos ideológicos, políticos, sociales, económicos y culturales del mundo en el siglo XXI.

Schvarstein y Leopold (2005) aseveran:

La recesión económica imperante en nuestra región a fines de los noventa, obligó a muchos a aceptar peores condiciones laborales: aumento de carga de trabajo, amplia flexibilidad horaria, asignaciones temporarias y contratos precarios, salarios ínfimos y pérdida de beneficios sociales (Scharstein y Leopold, 2005, p. 19).

Pujol (2013) por otra parte, afirma que las nuevas formas de organización del trabajo implican intensificación del ritmo de trabajo; la paradoja de prescribir la participación, la sobre-responsabilización de los trabajadores sin contrapartidas que lo justifiquen, la discriminación, el deterioro de las condiciones y medio ambiente de trabajo.

Guadarrama, Hualde, López, (2012), resumen, retomando a Castel (2003) y Paugam (2000), que la precariedad del empleo es el mayor desafío de las sociedades actuales, pues denota el establecimiento de un nuevo régimen de organización del trabajo y de integración profesional sostenido en la inseguridad social. La precariedad, entonces, se convierte en la condición y el sentimiento de pérdida de seguridad de

aquellos sujetos que lograron de alguna forma integrarse al mundo del trabajo y de algunos otros, que la pretendían y no la lograron. Es este el entorno laboral a nivel mundial y local, que prevalece en nuestros días.

En este orden de ideas, en la educación básica, el gobierno mexicano del período comprendido de 2012 a 2018, implantó una reforma al sistema educativo (Cfr: LGSPD; LINEE y LGE, 2013), cuyos preceptos giraron en torno a cambios en la política laboral de los profesores, que instituyeron una serie de condiciones acordes con la nueva *estructura de gestión*, generalizada a nivel mundial, instalando una desregulación del empleo, no permanencia, competencia constante, etc. Tal reforma fue abrogada parcialmente por el gobierno en turno (2018) y la inesperada aparición de la pandemia, ha establecido nuevas condiciones laborales de facto.

Debido al surgimiento de la pandemia del coronavirus, a partir de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales. La estrategia inicial para continuar con las actividades académicas fue recurrir a los medios electrónicos como sustituto de la asistencia a las aulas.

La información recolectada sobre los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020 permite constatar que en el ámbito

educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. De dichos países, 32 suspendieron las clases presenciales y 29 mantienen una suspensión a nivel nacional (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 2)

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos.

En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1)

Según datos de la UNESCO (2020), En América Latina y el Caribe, el cierre de escuelas, afecta a más de 156 millones de estudiantes, y a nivel mundial, la cifra es de 1500 millones.

La política educativa mexicana, mostró signos compartidos con muchos países del orbe. Inicialmente (abril de 2020), la autoridad educativa desarrolló diversos programas, como Aprende en casa 1 (2020). Se consideró viable comunicarse por teléfono o por correo electrónico; utilizar las plataformas digitales (Google Meet, Zoom, Skype y Google Classroom, principalmente, WhatsApp y Facebook) entre las más utilizadas para hacer llegar las actividades, aprendizajes,

materiales, etc., a través de mensajes, escritos o hablados, la elaboración de videos, impartir conferencias, compartir enlaces.

Dado que los profesores, pero sobre todo los padres de familia y los alumnos (como ocurrió con la gran mayoría de los alumnos atendidos por educación especial en nuestro estado) no contaban en su gran mayoría con la posibilidad de acceder a estos servicios, se pusieron en marcha también otros mecanismos, pretendiendo lograr mayor cobertura a través de medios de comunicación masiva, como la televisión abierta, desarrollándose *Aprende en casa* y *Aprende en casa 3*, entre otras. Ruiz (2020), afirma:

En todos los niveles educativos quienes hacemos labores de docencia, investigación o gestión académica nos hemos visto inmersos de forma súbita en escenarios enteramente virtuales que, aun con cierta experiencia en la materia, desafían nuestra capacidad de adaptación [...] Todo ello, por lo demás, en un marco de incertidumbre innegable sobre cuándo volverán a estar abiertas las escuelas, en qué condiciones, de qué forma se reescribirá la 'normalidad', cuáles serán los aprendizajes derivados de esta inédita experiencia, pero cuáles serán también sus efectos, cuáles serán irremediable (Ruiz, 2020, p.229).

Lleral (2021), por su parte, orienta la mirada hacia los comportamientos de los agentes

educativos: maestros, padres y alumnos, a partir de los efectos colaterales de la pandemia sobre las dinámicas sociales regidas por el aislamiento; su incidencia en la educación de los estudiantes; las relaciones interpersonales desde el núcleo familiar, analizando cómo el ser humano se encuentra en una nueva relación en el mundo.

A pesar de la variedad de estrategias asumidas para lograr la transmisión de conocimientos y de la perspectiva optimista de las grandes corporaciones, como la manifestada por el Banco Mundial al afirmar que a pesar de que las escuelas de muchos países permanecen cerradas durante la pandemia el aprendizaje no se detiene y que las herramientas digitales han hecho posible que los estudiantes aprendan a distancia. Aquellos que no tienen conexión a Internet, toman clases transmitidas por televisión o utilizan hojas de trabajo impresas que se distribuyen para facilitar el aprendizaje continuo (Banco Mundial, 2020).

Dentro de los hechos, en México, la comunicación con los alumnos no se ha logrado de manera efectiva, ni en su totalidad. La comunicación solo se ha establecido con muy pocos alumnos, generalmente aquellos que poseen un dispositivo electrónico y conexión a los servicios de internet, que, en nuestro país, son caros y tienen una cobertura territorial desigual. Este fenómeno, por ende, afecta a los alumnos más carenciados económicamente, acentuando su rezago educativo, situación que se ha analizado

a niveles globales:

Otro factor preocupante es que el acceso desigual y el apoyo al aprendizaje digital implican el riesgo de aumentar las brechas de aprendizaje. Si bien en promedio en los países de la OCDE nueve de cada 10 estudiantes tienen acceso a dispositivos digitales e Internet en su hogar, los matriculados en escuelas favorecidas son 15% más propensos a tener acceso a una computadora para el trabajo escolar que sus pares de escuelas desfavorecidas... Además, es muy probable que, en muchos hogares, los estudiantes tengan que compartir los dispositivos digitales con sus padres y sus hermanos, lo que les impide tomar las clases durante el cierre de las escuelas. (OECD, 2020, p.5).

En este contexto, los profesores de educación especial que asesoran a las escuelas de educación básica han tenido que adaptarse a los mecanismos instituidos por la SEP para comunicarse con los docentes, padres de familia y alumnos para contribuir a los objetivos de aprendizaje a nivel preescolar, primaria y/o secundaria, lo que les ha significado modificar rutinas, horarios, estrategias de enseñanza, de comunicación, de evaluación.

Aunado a esto, las maestras han tenido que atender, como madres, el proceso educativo digital de sus propios hijos en casa, actividad generalmente simultánea a sus labores docentes,

factor importante tanto en el desempeño laboral como en su propia percepción como persona y trabajadora.

La subjetividad laboral

El concepto de subjetividad surge en la psicología y de ahí se ha retomado por diversas disciplinas. La *subjetividad*, de acuerdo con Filippi (2005), expresa las diferentes formas de la realidad en *complejas unidades simbólico-emocionales*, en las que la historia del sujeto y de los contextos sociales productores de sentido donde se halla inserto, son momentos *esenciales* en su constitución; se articula en su definición, según la autora, por un lado la historia del sujeto y el contexto, que le va enviando estímulos que hacen que se tenga que redefinir y por otro, lo emocional, adquiriendo una entidad que antes no tenía.

Para Anzaldúa, citado por Sánchez y Corte (2014, p. 2), la subjetividad como concepto para el análisis social, es el conjunto de procesos que permiten constituir al sujeto, procesos que se configuran en una red de significaciones imaginarias e identificaciones vinculadas a los deseos y, en general, a todo aquello que constituye al sujeto y que permite estructurar y dar forma a su identidad.

De acuerdo con Filippi (2005 p. 3), Mayo (1932), fue un precursor de la conceptualización de la subjetividad laboral, al afirmar que es la capacidad social la que establece el nivel de competencia y

de eficiencia: cuanto más integrados socialmente están los sujetos, es mayor su disposición para producir. El comportamiento del individuo se apoya en su grupo y está influenciado por sus normas y valores, sus códigos de conducta grupal, en los que la amistad es un aspecto trascendente. Así, el autor se apoya mucho más en lo social que en lo psicológico individual.

Schvarstein (2005), enfoca el proceso en la relación del sujeto con *la empresa*, el sentido que le da a su hacer como trabajador y las relaciones que construye en este medio. Afirma, situándonos en las concepciones acerca del trabajo y de su apropiación, y para indagar acerca de la relación dialéctica entre el individuo y su organización, el autor utiliza el concepto de *contrato psicológico*, definido como el conjunto de expectativas recíprocas en cuanto a derechos y obligaciones, en gran parte de naturaleza inconsciente, de carácter informal, dinámico, y fuertemente relacionado con el reconocimiento recíproco que necesitan tanto la persona como la organización (Levinson, citado por Schvarstein, 2005). Schvarstein (2005) toma como elemento indispensable para analizar la subjetividad en el trabajo, la salud psíquica de los individuos, que define como adaptación activa a la realidad y como movimiento de apropiación del acto: para la primera, el sujeto es modificado por la realidad y es capaz de modificar la realidad –la organización– en la que actúa; para la segunda, puede y quiere apropiarse del acto voluntario y consciente que allí se realiza. Ese acto, es acción, actuación en el trabajo, en las organizaciones en

las que el sujeto trabaja, y en las resonancias, consonancias y disonancias que experimenta cuando actúa fuera de ellas, afirma el autor. En el mundo laboral, la asignación de sentido viene dada por la identificación del sujeto con el producto de su trabajo, afirman Schvarstein y Leopold (2005). Esta necesaria, pero cada día menos existente identificación requiere de una red de relaciones significativas entre las personas, que permitan que ellas se conozcan y reconozcan como sujetos con capacidad para transformar la realidad.

Sin embargo, señalan los autores que los cambios en la organización del trabajo a los que asistimos en las últimas décadas del siglo pasado han afectado regresivamente las condiciones laborales, generado nuevas casuales para el sufrimiento de los trabajadores, por lo que los sujetos, a lo largo y ancho de las organizaciones, deben agregarse o quitarse características personales, en una construcción de ocultamiento de los rasgos singulares e identitarios:

Lo que sucede es que la propuesta parte fundamentalmente del supuesto de que la solución posible a las dificultades de empleo está en los cambios que cada uno realice sobre sí mismo. Y ello sin duda constituye una falacia, porque de otro modo sería incomprensible la existencia de tantos profesionales calificados y desempleados. (Schvarstein y Leopold, 2005, p. 19).

No obstante, De la Garza (1997), afirma que el trabajo constituye una experiencia importante para los sujetos en el total de su tiempo de vida, que coexiste con otros espacios de experiencia, como la vida en el sindicato, cuando la hay; la familia, el ocio, el tiempo libre, las relaciones de amistad y parentesco, así como la convivencia en la comunidad; y en ocasiones con la experiencia en la política pública o en los partidos políticos. El trabajo, asevera el autor, sigue siendo suficientemente importante para la mayoría de los habitantes del mundo capitalista como para sostener que es un espacio de experiencias que, junto a otros, contribuye a la rutinización o reconstitución de subjetividades e identidades.

En cuanto a la investigación en torno a los trabajadores educativos en el contexto neoliberal actual y en este orden de ideas, Ruiz (1992) señala que diversas investigaciones en torno a la vivencia ocupacional plantean que el trabajo puede representar el lugar del sufrimiento y de la enfermedad. También puede ser el espacio de contención, sentido y organización de la vida del sujeto, e inclusive, a través de la tarea vehiculizar la realización de deseos y ser motivo de los encuentros más significativos. Schvarstein (2005) afirma que el trabajo es un productor y condicionador de subjetividad. El trabajo tiene para cada individuo y en cada situación sociopsicológica una importante función en la producción de una personalidad sana o enferma.

Los sujetos de estudio

La atención de los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la socialización ha estado asignada prioritariamente a los servicios de educación especial, que de acuerdo con las disposiciones de la autoridad educativa nacional, son los encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa de alumnas y alumnos que presentan tales barreras, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas, mediante un trabajo de conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general. Este trabajo se realiza prioritariamente por las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En la conformación de las USAER, los maestros de apoyo tienen a su cargo la intervención dirigida a los tres ámbitos señalados. Sus funciones son:

1. **Con los maestros**, coordina la elaboración de la propuesta curricular adaptada, convocando a los especialistas que intervienen en el informe psicopedagógico y acuerda con los profesores, las adecuaciones a la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos educativos, en caso de requerirse.
2. **Con la familia**, solicita la información que enriquezca la propuesta curricular

adaptada; identifica las necesidades de la familia que giren en torno a la situación del alumno y les ofrece información clara y oportuna sobre instancias fuera de la escuela que puedan apoyarles en su atención.

3. **Con los alumnos**, participa en la aplicación de instrumentos y técnicas que ayuden a conocer su nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, así como otros aspectos que aporten información sobre su aprendizaje; desarrollo de áreas específicas, como la motora, intelectual, de comunicación, corroborando esta información con los elementos que aporte el maestro de grupo (SEP, 2006, p.55).

La zona 017 de Educación Especial atiende el oriente de la ciudad de Puebla. Consta de 4 servicios de USAER, con un total de 52 docentes, 46 mujeres y 6 hombres. De este total, se invitó a participar a 13 docentes mujeres (25% del total con funciones de maestros de apoyo), que trabajan en escuelas de tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Se recabaron los datos personales de las profesoras, mismos que se presentan, por edades, en la Tabla 1.

Tabla 1

Datos generales de los sujetos

No. Prog.	Edad	Años de servicio	Estado civil	No de hijos	Nivel en el que presta sus servicios
01	33	10	Soltera	0	Secundaria
02	35	12	Soltera	1	Primaria
03	36	12	Casada	1	Primaria
04	38	15	Casada	1	Primaria
05	38	12	Casada	2	Preescolar
06	40	12	Casada	2	Primaria
07	42	18	Casada	2	Primaria
08	51	13	Soltera	1	Preescolar
09	51	25	Soltera	1	Primaria
10	51	22	Soltera	1	Secundaria
11	53	25	Soltera	4	Primaria
12	53	25	Soltera	4	Primaria
13	54	26	Soltera	0	Primaria

Fuente. Elaboración propia (2022).

Metodología

Se desarrolló una investigación de tipo interpretativo, en tres fases. En el primer momento, se recopilaban mediante encuesta, los datos personales de los sujetos seleccionados (Tabla No. 1) y se les proporcionó vía medios, un cuestionario abierto, mediante el que se documentaron las condiciones de desarrollo de su trabajo, durante el 2º semestre (julio-diciembre) de 2020.

El segundo momento consistió en la organización de los datos, con las respuestas de cada sujeto a las preguntas solicitadas y observaciones preliminares, a partir de las perspectivas sobre codificación de Day (1993), Strauss y Corvin (2002) y Huberman (1994), citados por Borda et al. (2007). Este procedimiento se ilustra de manera parcial en la Tabla 2.

Tabla 2

Fragmento de la organización de los datos

Sujeto	2. ¿Cómo ha modificado su trabajo a partir de la suspensión de clases presenciales?	Observaciones preliminares
03	Ya que el servicio no se puede dar tan eficazmente como se hacía antes, hay muchas barreras para contactar con la gente.	Sensación de poca efectividad de su trabajo
04	Ha cambiado la forma de trabajo debido a que las actividades se mandan por WhatsApp no existe esa interacción con los alumnos e incluso en ocasiones se les dificulta entender las consignas.	Flexibilidad en actividades, formas y estilos de comunicación
06	Sin duda en mis horarios de atención a los alumnos, por lo regular no existe mucha población en cuanto al área, se trabaja más con los padres de familia, ha modificado mis horarios de en casa, porque también soy madre de familia.	Flexibilidad en horarios Intensificación, polivalencia
07	Al no estar de formas presencial en clases, desconozco el nivel académico real de mis alumnos, ya que los padres envían evidencias o comentan que los niños han aprendido nuevos conceptos, pero no puedo constatarlo.	Sentimientos de incertidumbre sobre la efectividad de su trabajo
10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flexibilidad en los horarios. 2. En las adecuaciones 3. La forma de dar los conocimientos 4. Dar énfasis en las habilidades adaptativas 5. Desarrollar la Resiliencia y Empatía 6. Dar validez a los sentimientos y emociones 7. Desarrollar hábitos en casa y de estudio de manera independiente 	Flexibilidad en horarios, en actividades, orientadas hacia aspectos socioemocionales y habilidades adaptativas

Posteriormente, se llevó a cabo el tercer momento: el análisis e interpretación de los datos, organizados en función de las categorías de análisis: a) Condiciones laborales emergentes y b) Vivencias y emociones.

Para ello, se registraron las respuestas

de los sujetos a las preguntas generadoras, sistematizando los aspectos más significativos de cada categoría de análisis, retomando las observaciones previas y analizándolas en el contexto del marco teórico establecido. El proceso se ilustra parcialmente en la Tabla 3.

Tabla 3

Análisis de respuestas Sujeto 3 (fragmento)

Categoría	<p>A. En este sujeto se observan principalmente rasgos de Intensificación en cuanto a horarios y tiempos. La flexibilidad para adaptarse al ritmo y condiciones laborales invade los espacios íntimos.</p> <p>Mucha insistencia en los problemas para comunicarse.</p> <p>Es evidente el Teletrabajo.</p> <p>B. Sensación de demanda de resultados por parte de la autoridad e ineficiencia de los propios esfuerzos. Sensación de abandono y aislamiento, así como exhaustividad y poco espacio para las actividades y relaciones personales.</p>
Respuesta 1	Con apoyo de medios virtuales para poder contactarme con maestros, docentes y alumnos.
Respuesta 2	Ya que el servicio no se puede dar tan eficazmente como se hacía antes, hay muchas barreras para contactar con la gente.
Respuesta 3	<p>El tener que trabajar fuera de mis horarios laborales ha repercutido en mi tiempo personal y el de mi familia.</p> <p>He tenido que recurrir a familiares para que cuiden a mi hijo.</p> <p>Eso ha sido en ocasiones debido a los tiempos para hablar sobre todo con padres o docentes fuera del horario de trabajo.</p>
Respuesta 4	Lo he resuelto haciéndolo en horarios que se adapten a los docentes y padres, aunque se pierde privacidad del tiempo personal.

RESULTADOS

Entre los hallazgos de esta investigación, se documentó el desarrollo del trabajo de las docentes durante el confinamiento, encontrándose sistemáticamente elementos relacionados con la flexibilidad laboral, mediante

manifestaciones de intensificación, polivalencia y autoempleo.

Así se expresa el Sujeto (**S5**):

E: *¿Ha tenido algún problema para adaptarse a las exigencias laborales?*

S5: Sí

E: ¿Cuál(es) problemas?

S5: Como ya mencioné anteriormente la falta de conectividad de los alumnos y padres de familia, las fallas que se tienen en cuenta al internet, mi móvil se encuentra saturado de fotos y grupos en WhatsApp. En ocasiones mis hijas necesitan la computadora también para sus actividades y necesito mover horarios de trabajo, se pretende trabajar como si estuviéramos de manera presencial y la verdad cuesta mucho trabajo, en cuanto a las observaciones y evaluaciones que nos piden.

En ocasiones es necesario conectarse a las 8 o 9 de la noche con los padres que trabajan y solo tienen ese espacio para entrevistarlos o explicarles las actividades a trabajar o incluso realizarles una pequeña evaluación a sus hijos, no todos tienen la disponibilidad de tiempo, ni la actitud positiva, y en ocasiones el ponernos de acuerdo para la elaboración de las actividades con los propios compañeros.

En cuanto a la intensificación, de acuerdo con Hargreves (1999), tradicionalmente los profesores aportan voluntariamente mayores actividades y tiempos en la realización de su trabajo; pero, en las circunstancias actuales, los maestros de apoyo han requerido ajustar sus horarios de trabajo a los de los padres de familia y alumnos.

Continúa **S5:**

En ocasiones es necesario conectarse a las 8 o 9 de la noche con los padres que trabajan y solo tienen ese espacio para entrevistarlos o explicarles las actividades

a trabajar o incluso realizarles una pequeña evaluación a sus hijos, no todos tienen la disponibilidad de tiempo, ni la actitud positiva, y en ocasiones el ponernos de acuerdo para la elaboración de las actividades con los propios compañeros.

Así, la jornada laboral se extiende a, prácticamente, todo el día. Su trabajo se ha duplicado al elaborar materiales audiovisuales; cuadernillos, tanto en físico como en electrónico; reelaborar sus planeaciones con actividades más accesibles a los medios disponibles; estructurar instrucciones más sencillas y constantes con los padres de familia y mantener una comunicación permanente con los profesores de aula regular y sus propias autoridades.

En torno a la polivalencia, Benavides (s.f.) afirma que la flexibilización interna o funcional, se apoya en la polivalencia o polifuncionalidad del trabajador, considerado entonces como un ser polivalente, multifuncional, estimulado para participar y decidir, y suficientemente capacitado y entrenado para agregar valor e incrementar la productividad.

Como resultado importante de esta *suficiencia*, se aprecian en el docente de apoyo virtual, además de las ya contratadas, funciones de técnico en computación, diseñador, experto en el manejo de programas y utilización de redes sociales. Por otra parte, en su doble función de madres de familia, atienden las actividades académicas de sus propios hijos, superponiendo

actividades y tiempos. Este último rasgo se presenta consistentemente en las maestras con hijos pequeños.

Se aprecian así también, características de autoempleo, al demandárseles la utilización de sus propios medios, instrumentos y materiales. Arista por resaltar de este fenómeno, ha sido el trabajo a distancia o teletrabajo (Schvarstein y Leopold, 2005).

El autor se centra básicamente en dos circunstancias de relación laboral que ejemplifican la situación al límite que ha ocasionado la implantación de estas nuevas formas de organización del trabajo y su impacto sobre la subjetividad de los trabajadores: la empresa unipersonal y el trabajo a distancia o teletrabajo. Con respecto a este último, reflexiona que en virtud de que un lugar puede definirse como un lugar de identidad, relacional e histórico (Augé, citado por Schvarstein, 2005), un espacio como el que genera el teletrabajo, que no puede definirse como un lugar de identidad, define un no lugar. Así también, señala que resulta inevitable que el contrato propio del teletrabajo implique un compromiso de la totalidad del sujeto como nunca existió, generándose una indiscriminación entre tiempo de jornada laboral y tiempo libre de jornada laboral.

Recuperando los párrafos anteriores, las condiciones en las que las profesoras estudiadas están desarrollando sus funciones en esta época de pandemia, son las del teletrabajo que señala el autor; las acciones que deben desarrollar para

llevar a cabo su función incluyen una serie de actividades que les consumen muchas horas de las supuestamente destinadas al descanso y la convivencia familiar. Así tenemos que, además de las actividades que ya se realizaban en casa como la preparación las clases del día siguiente, la elaboración de exámenes, y/o el material didáctico que se va a utilizar; calificar tareas y exámenes, elaborar reportes de trabajo, llenar formularios, boletas de calificaciones, etc. Ahora, las clases se dan desde casa, utilizando el propio hogar como salón de clase. Prácticamente se da un *borramiento* entre tiempo de ocio, tiempo para las labores del hogar y tiempo de trabajo, así como una indiferenciación entre el lugar de trabajo y el espacio doméstico.

Sin embargo, no se observa en los sujetos estudiados una preocupación por estos aportes en tiempo o económicos, pero sí, en cambio, por la falta de retroalimentación hacia el trabajo desempeñado. Reflexionamos con Scharstein y Leopold (2005), que, en virtud de que un lugar puede definirse como un lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio como el que genera el teletrabajo no puede definirse como un lugar de identidad; define un no lugar. Este fenómeno implica, como ya se señaló, un compromiso de la totalidad del sujeto como nunca existió, generándose una indiscriminación entre tiempo de jornada laboral y tiempo libre de jornada laboral.

Entre los rasgos de subjetividad laboral

constitutivos de estos trabajadores, se observa que, a) la falta de comunicación y observación directas sobre su desempeño laboral, tanto por padres de familia, como por alumnos y profesores de las escuelas en las que prestan sus servicios, b) la ausencia de pares con los cuales compartir experiencias de trabajo, c) la demanda excesiva de actividades y tiempos dedicados al trabajo, así como d) el escaso reconocimiento a su labor, han generado datos constitutivos de subjetividad laboral relacionados con sentimientos de asilamiento e incertidumbre, sensación de exhaustividad, abandono, soledad, frustración y ansiedad.

Conclusiones

Las condiciones actuales vividas en el trabajo generan constituciones subjetivas particulares, como se ha apuntado. Byung-Chul Han (2012), señala que ahora todo el mundo es un trabajador que se explota a sí mismo, lo cual puede observarse en los esfuerzos por *cumplir*, que manifiestan las profesoras entrevistadas.

Por otra parte, las limitaciones que establece este orden mundial no sólo son internas, apunta Zizek (2021), ya que se imponen nuevas reglas de comportamiento, sobre todo entre los trabajadores de la clase intelectual. Además, señala, no se puede obviar la gran brecha de desigualdad entre los mismos trabajadores; nuestros sujetos de estudio se encuentran entre

los trabajadores precarios que pasan los días solos en casa con su ordenador personal y en varios casos, desempeñando simultáneamente el rol de madres. Aunado a esta realidad, agreguemos la amenaza real y simbólica, que ha significado el coronavirus.

Schvarstein y Leopold (2005) señalan que el trabajo tiene un papel central como organizador y articulador de sentido en los espacios de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, brinda una identidad, un lugar social; es constructor de un espacio de pertenencia, real o simbólico. Por tanto, afirman, los contenidos necesarios del trabajo humano deben favorecer la posibilidad de relación entre las personas y la creación de formas asociativas entre ellas que permitan aprovechar su capacidad de transformación social.

Al carecer de esas posibilidades y ante estas formas emergentes de organización del trabajo, donde las relaciones se establecen a distancia, donde no se comparte el espacio físico, no existe una relación estrecha y cotidiana entre los miembros, no hay una clara diferencia entre el afuera y el adentro, no se construyen diques que contengan y preserven una cultura propia, condiciones aceleradas por la actual emergencia sanitaria, estamos ya, como preveían los autores, frente a un nuevo fenómeno social que necesariamente provocará un desplazamiento de las organizaciones vinculadas al mundo del trabajo, en este caso el trabajo *educativo*, hacia

nuevas modalidades y otras formas que ya existían y se normalizan.

En este contexto, es preciso considerar que, en la atención a la diversidad como eje rector del trabajo de los docentes de educación especial, se constituyen así también, elementos característicos de subjetividad laboral.

Dentro de estas formas de trabajo ¿Qué tipo de relaciones laborales se constituirán a partir de las vivencias documentadas? ¿Cómo modificará este ejercicio laboral obligado por la pandemia, las características del trabajo de los maestros en el futuro? Cuestiones por resolver en esta situación de incertidumbre, propiciada por la experiencia de ser docente virtual, docente en tiempos de pandemia.

Quedan, por otra parte, cuestionamientos en cuanto a necesidades y demandas relacionadas con la salud emocional y afectiva de la población, tanto de enseñantes, como de aprendientes y sus familias.

Referencias

- Banco Mundial (2020). Debido a la pandemia de COVID-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes. Comunicado de prensa N.º 2021/067/HD. Recuperado de: bit.ly/3PdCyPX
- Benavides, L. (s/f). *La flexibilidad: nuevo paradigma de las relaciones laborales*. Recuperado de: servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc26/26-7.pdf
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Gélman M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Facultad de Ciencias Sociales. Desarrollo Editorial Carolina de Volder-Centro de Documentación e Información, IIGG.
- Byung-Chul H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder. Barcelona, España.
- De la Garza, E. (1997). Trabajo y mundos de vida, en: Zemelman, H. y León, E. (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Antrhopos, CRIM-UNAM, pp. 75-91.
- DOF, 11/09/2013. DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).
- DOF, 11/09/2013, DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación (LGE).
- DOF, 11/09/2013, DECRETO por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).
- Filippi, G. (2005). Trabajo y subjetividad: ¿el nuevo sujeto laboral? *La psicología y el mundo del trabajo: problemáticas actuales y futuros escenarios*. Conferencia de Cierre de las II Jornadas Universitarias sobre Psicología del

- Trabajo. Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario. Facultad de Psicología – UBA.
- Guadarrama, R.; Hualde, A.; López, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 213-243. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2012.2.31199>
- Gutiérrez, G., Sotelo, A. y Castillo, D. (Coords). (2012). *Capital, trabajo y nueva organización obrera*. UANL, Porrúa.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Lleral, P. (2021), El Covid-19: un análisis educativo a través de la perspectiva humana. *Educere*, 25(80), pp. 207-217.
- OECD. (2020). Coronavirus special edition: Back to school. *Trends Shaping Education Spotlight* 21, 1-16. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>
- Pujol, A. (2013). Trabajo y subjetividad. Trazos para la construcción de una mirada regional. En Pujol, A. y Dall'Asta, C. (Comp.) *Trabajo, actividad y subjetividad Debates abiertos*. E-Book. Recuperado de: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1211/Libro_TAS_27112013.pdf?sequence=1
- Robinson, W. (2007). *Una teoría sobre el capitalismo global*. Desde Abajo
- Ruiz, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *RMIE*, 25 (85), 229-237.
- Sánchez, M. y Corte, S. (2014). *Política de evaluación a la docencia y subjetividad magisterial*. UPN.
- Ruiz, M. (1992) Subjetividad y trabajo en el mundo actual. *Trabajo presentado en el evento Subjetividad y procesos sociales en el mundo actual, organizado por el area de investigacion "Identidad psicosocial e ideológico" de laUAM-X (21 al 23 de octubre de 1992).
- Schvarstein, L. y Leopold, L. (comps.) (2005). *Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo Necesario*. Paidós.
- Schvarstein, L. (2005). Dialéctica del contrato psicológico del sujeto con su organización, en: Schvarstein L. y Leopold, L. (Comps.) (2005). *Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*. Paidós, pp. 31-50.
- SEP. (2020). Aprende en casa I y II. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>.
- SEP. (2021). Aprende en casa III. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Recuperado de: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-pedagogica-nacional-mexico/investigacion-educativa-2/libro-orientaciones/38831484>
- CEPAL-UNESCO. (2020), *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID 19. Recomendaciones*.
- Žižek, S. (2021) Como un ladrón en pleno día: El Poder en la Era de la Poshumanidad. Argumentos. Anagrama. 2021.



Aidé Teresita Ávila Ayala

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Educación y doctora en Investigación e Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Supervisora escolar de Educación Especial en Puebla. Ha publicado artículos relacionados con la subjetividad docente y aspectos laborales, participando como ponente en congresos nacionales e internacionales.

EL DUELO QUE ENFRENTAN LAS MADRES DE FAMILIA ANTE EL DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD O TRASTORNO DE SU HIJO

Karen Hernández Ortiz

karen.hernandez.ortiz@seppue.gob.mx / carry263@hotmail.com

Resumen

La presente investigación se realizó con la finalidad de identificar la etapa de duelo y ajuste en el que se encuentran las madres de familia que tienen un hijo con discapacidad o trastorno. El estudio se realizó con la participación de 19 madres de familia del municipio de Zihuateutla, Puebla que tienen hijos atendidos por el servicio de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (Usaer), particularmente de la Unidad 104, a las cuales se les aplicó el cuestionario de Fernández (2012), que ayuda a identificar las fases parentales del duelo ante la discapacidad y la actitud que puede llegar a manifestar ante ello.

Palabras clave: Duelo, discapacidad, trastorno, etapas del duelo.

Introducción

Este artículo pretende hacer una reflexión sobre el duelo que viven las familias desde el momento en que reciben el diagnóstico de discapacidad o trastorno de su hijo hasta el proceso de escolarización, en específico, se habla de las madres o tutoras puesto que son quienes generalmente se hacen cargo de la atención,

cuidado y acompañamiento en la parte médica y pedagógica de sus hijos ante un diagnóstico de discapacidad.

La investigación se realizó con el fin de entender cómo viven el proceso de duelo las madres de familia que tienen un hijo con discapacidad, con el propósito de responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la etapa o fase del duelo en la que se encuentran las madres de familia ante el diagnóstico de discapacidad o trastorno de su hijo? ¿Qué relación existe entre la edad del niño cuando recibió el diagnóstico con la fase en la que se encuentra la madre? ¿Cómo influye la fase de duelo en la que se encuentran las madres de familia en la atención y colaboración con la escuela?

Debido a que una de las problemáticas identificadas en el servicio de USAER, es que en muchas ocasiones las madres no colaboran con la escuela en cuanto al aprendizaje y atención de los alumnos, por lo que antes de atribuir a factores externos es importante conocer la fase o proceso por el que transita la madre de familia.

Durante el proceso, se desarrollaron las siguientes hipótesis, iniciando con la hipótesis de investigación (Hi), la cual consiste en mencionar que la etapa del duelo en la que se

encuentran las madres de familia tiene relación con su participación y atención de sus hijos. Por otra parte, se plantea una hipótesis nula (H_0), la cual menciona que no existe una relación entre las fases del duelo en las que se encuentran las madres de familia con el nivel de involucramiento escolar de sus hijos, lo que llevaría a plantear una hipótesis alternativa (H_a), la cual más bien orillaría a pensar que la fase del duelo en la que se encuentran las madres, influyen en otros aspectos como puede ser el estilo de crianza con cada uno de los hijos.

El duelo, tradicionalmente, se ha atribuido al proceso que enfrenta una persona ante la muerte de un ser querido. Sin embargo, en la actualidad cuando hablamos de duelo nos referimos también a todo tipo de pérdidas a las que se enfrenta el ser humano, que van desde la pérdida del empleo, de la libertad, separación o ruptura amorosa, pérdida de esperanza o pérdida de las expectativas, así como de la idealización que se tenía de una situación, tal es el caso de la discapacidad en la que los padres se enfrentan a la pérdida del hijo que deseaban o habían idealizado (Tizón, 2016).

Por lo tanto, el recibir un diagnóstico de enfermedad o discapacidad enfrenta a las familias a vivir un duelo el cual genera una crisis que traen consigo cambios, los cuales se presentan desde el momento en que se recibe el diagnóstico, que van desde la organización familiar (en cuanto a la definición de roles y tareas, la búsqueda de especialistas o médicos),

hasta la escolarización y atención de sus hijos (Vallejo, 2001).

En algunas investigaciones, se han planteado aspectos de suma importancia que deben considerarse:

- De acuerdo con Soto, Valdez, Morales y Bernal (2015, p. 40) es importante mencionar el papel que juegan los “*niveles de resiliencia, adaptación y duelo en padres de familia ante la discapacidad*”, se identificó que la resiliencia es un recurso del proceso de duelo, dicho estudio fue realizado en el centro de rehabilitación Teletón de Chihuahua a 60 personas.
- Un propósito importante a clarificar, parte de una interrogante planteada por Olivares (2013) quien se cuestionaba “*cómo viven las madres de familia el proceso de duelo ante el nacimiento de un hijo con discapacidad*” (p.47) por lo que, en esta investigación, se reconoce que elaborar el proceso de duelo de manera eficaz permite emprender los retos que se presentan ante la discapacidad de un hijo.
- En el estudio “*Duelo de los padres ante el nacimiento de un niño con discapacidad*” (Vallejo, 2001), mismo que se realizó en un periodo de 4 años en dos centros de educación especial, se concluye que detrás de la elaboración del duelo vienen otros duelos o alteraciones familiares, economía, educación etc.

- Otros hallazgos importantes se revisaron del estudio denominado “*Proceso de duelo de madres con hijos con discapacidad auditiva que asisten a la escuela especial Anne Sullivan de la comuna del bosque*” (Gómez, Leiva y Aguilera, 2007, p. 140), el cual se realizó con 35 madres de familia, en la que se identifica que el proceso de duelo se relaciona con el miedo a afrontar la discapacidad.

Desarrollo

¿Qué es el duelo?

El vocablo *duelo* proviene del latín *dolus*, que significa ‘dolor’ y es considerado un proceso por el cual pasa una persona ante una pérdida (cualquier tipo de pérdida), la muerte es la principal. No obstante, existen otro tipo de pérdidas que pueden ser *físicas* o *tangibles*, las cuales se pueden observar cómo es la pérdida del empleo, de casa, de status etc., y las *simbólicas*, que tienen un origen psicosocial como es una enfermedad grave, pérdida de salud, de autonomía de sueños y expectativas. También el duelo se refiere a *la separación*, por lo que la respuesta ante dicha pérdida es personal y única ya que cada persona lo experimenta de diferente manera (Cabodevilla, 2007, p. 165).

Tradicionalmente se toma como referente a Elizabeth Kubler Roos para entender el proceso de duelo puesto que es la fundadora de la tanatología y habla de la existencia de 5 etapas por las que pasa una persona: La negación, ira,

negociación, depresión y aceptación, forman parte de un referente para poder entender el proceso de pérdida; y aunque se habla de etapas, no se presentan de manera lineal ya que no todas las personas pasan de la misma manera por éstas, algunas puedan regresar a la anterior y quedarse estacionadas en alguna (Kubler, 2006).

Empero, existen otros autores que afirman que el duelo por discapacidad se torna complicado en su análisis puesto que la persona está presente y algunos sugieren fases para afrontarlo. Según Ingalls, Cunnigham y Davis (como se citó en Fernández, 2012, p. 25), los padres pasan por 3 fases cuando se enteran de un diagnóstico de discapacidad: la primera se refiere a la fase de *shock* en la que predomina la confusión y desorientación ante la noticia, además de que ocurre un desajuste emocional, la segunda fase se denomina *de reacción* la cual se refiere a que predominan emociones y sentimientos de rechazo, sentimientos de culpa e incredulidad, y, por último, la tercera fase es *adaptación*, en esta los padres empiezan a tomar conciencia de la situación y empiezan a emprender acciones para la atención de las necesidades de su hijo.

Discapacidad

La Organización Panamericana de la Salud define a la *discapacidad* “como aquellas deficiencias físicas, mentales intelectuales o sensoriales a largo plazo, y que con la interacción con diversas barreras pueden obstaculizar la participación de

las personas con discapacidad en igualdad de condiciones” (2014, parr. 2).

Trastorno

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades en su onceava edición (CIE-11), en 2022 se definieron tanto los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo son considerados como:

síndromes en donde se ve comprometida la cognición, la regulación de las emociones o del comportamiento y que al mismo tiempo se ve reflejada una disfunción en los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen al funcionamiento mental y comportamental (p. 6).

Duelo y discapacidad

Cuando hablamos del duelo por discapacidad el enfoque de análisis tiende a cambiar puesto que en este caso la persona que presenta la discapacidad no ha fallecido, más bien la causa de la aflicción de la familia o de los padres es en sí la discapacidad ya que desde el momento del nacimiento se enfrentan a diversos retos en cuanto al desarrollo del niño, que tienen que ver con los avances y retrocesos de su desarrollo, aprendizaje e inclusión (Quiróz, 2017).

Además de que en este proceso de duelo, las madres de familia se enfrentan a una disyuntiva entre el hijo que deseaban o habían imaginado antes del nacimiento, y el hijo que tienen con

discapacidad, en ese proceso surgen emociones y sentimientos de culpa por no haberse cuidado de la mejor manera durante el embarazo, miedo por el futuro de su hijo, desilusión porque no era lo que esperaban, incertidumbre por no saber lo que va a pasar después, entre otros.

Boss (2001), señala que este tipo de duelo es considerado como una “pérdida ambigua” debido a que hay una presencia física de la persona, pero no en algunos casos de su mente o de una parte del cuerpo, por lo que se considera la más estresante de las pérdidas a las que la familia debe hacer frente, al mismo tiempo de que no se está seguro de la presencia o ausencia de un miembro de la familia y no se sabe si es definitivo o temporal. Una de las características que se identifican también es que este tipo de duelo se prolonga indefinidamente y, en este proceso, se pueden observar características como un desgaste físico y emocional, ya que trasciende de lo habitual y, por ende, este desgaste puede llegar a complicar el proceso de duelo.

Método

La presente investigación se realizó desde un enfoque de corte cuantitativo para medir y ubicar la etapa del duelo en la que se encuentran las madres de familia y el alcance de esta investigación es de tipo correlacional, siendo la variable dependiente la fase del duelo que enfrenta la madre de familia y la variable independiente es la colaboración con la escuela. Otras variables utilizadas para el análisis fueron sexo, edad, estado civil de la madre, número

de hijos, sexo del menor, edad, edad del niño cuando recibió el diagnóstico. El tipo de diseño es no experimental ya que no se hizo intervención con la población estudiada.

Para la recolección de información se utilizó el cuestionario *La actitud parental ante la discapacidad* de Fernández (2012) el cual proporciona información sobre la etapa de ajuste en la que se encuentran los padres de familia cuando enfrentan el duelo por la discapacidad de su hijo, tiene una confiabilidad a través del coeficiente de consistencia interna de Alfa de Cronbach de .782.

Este instrumento ubica a las madres de familia en 3 fases: 1) *shock*, la cual se relaciona con la negación de la etapa de Kubler Ross), 2.) *reacción*, en donde se identifican características de la etapa de ira y, por último, la fase 3) *adaptación*, la cual guarda relación con la etapa de aceptación.

Los resultados se ubican en tres categorías las cuales se mencionan a continuación:

Fase: en esta etapa se identifican características de (*shock*, *reacción* y *adaptación*).

En proceso: Se presentan algunas conductas las cuales no son representativas.

No integrada: No se presentan características de alguna etapa lo cual indica que aún no se hace presenta la fase o ya se ha superado.

El instrumento cuenta con 19 *ítems* afirmativos y negativos en la que se ubican las fases de *shock* que tiene 4 *ítems*, fase de reacción 9 *ítems* y fase de adaptación que consta de 6 *ítems* con el tipo de respuesta de escala de *Likert*.

El tipo de muestra utilizado fue *no probabilístico*, por conveniencia del tema de investigación en la que se seleccionaron a 19 madres que tienen hijos con un diagnóstico de discapacidad o condición de trastorno como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), que han sido atendidos en el servicio de USAER 104, del municipio de Zihuateutla, Puebla.

Se invitó a las madres de los alumnos atendidos por el servicio de USAER, a participar en el cuestionario, por lo que se acudió a las escuelas con las que se colabora para aplicar los instrumentos a quienes llegaron a dicha invitación según el horario y día establecido en la agenda del servicio.

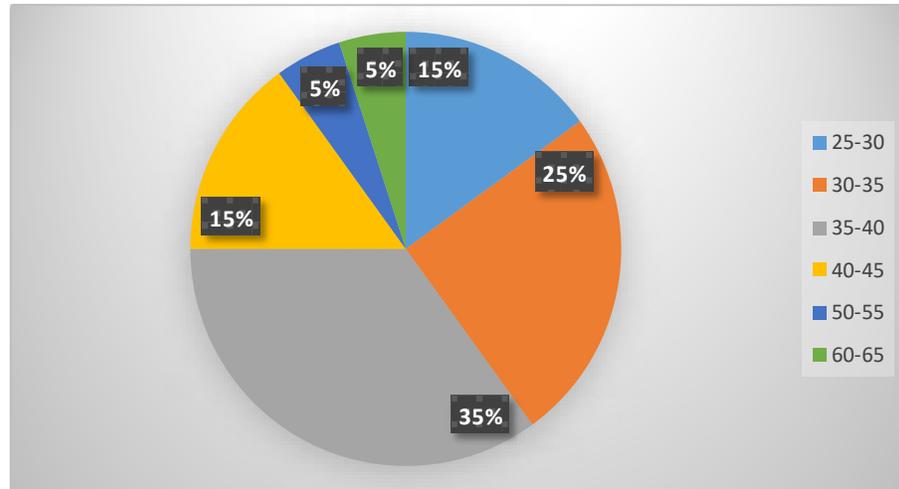
Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario.

Esta Figura 1 muestra la edad en la que se sitúan las madres que participaron, en la investigación, siendo el grupo de edad más representativo de 30 a 40 años.

Figura 1

Grupo de edad de las madres a las que se les aplicó el cuestionario.



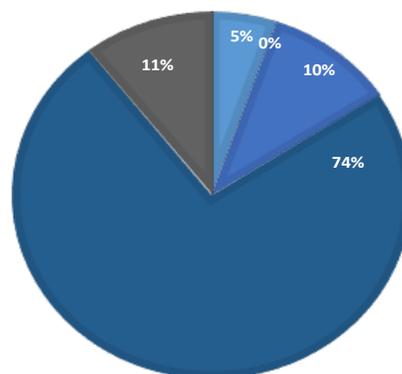
observar los

En cambio, en la Figura 2 se logra observar que el 74% las madres entrevistadas manifiestan haber recibido el diagnóstico de su hijo cuando iniciaron en la escolarización de nivel primaria, antes no tuvieron dificultades o se vio comprometido su aprendizaje, ya que es en la primaria en la etapa donde se inician en la lectura, escritura y conceptos matemáticos y es donde mayores dificultades se observan, además es importante señalar que como el grupo de edad es de 7 a 12 años de edad en la que se sitúa el grupo representativo es que en algunos casos es reciente el diagnóstico.

Figura 2

Edad de los niños cuando recibieron el diagnóstico

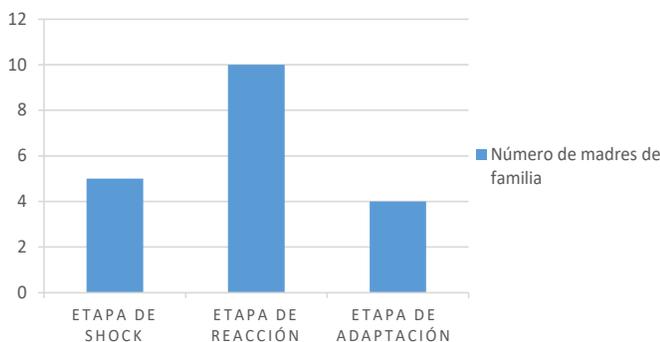
■ 0-1 año ■ 2-3 años ■ 4-6 años ■ 7-12 años ■ 13-18 años



En la Gráfica 1 se observa que el 52.6% de las madres de familia se encuentran en la etapa de reacción, la cual se caracteriza por sentimientos de culpa, ansiedad, pena, rechazo, coraje, acciones de sobreprotección; situándola con las etapas que menciona Kubler (2006), se encontrarían en la etapa de ira, mientras que el 26% de las madres se encuentran en la fase de adaptación o aceptación de la discapacidad de su hijo, la cual se caracteriza por la actuación ante la problemática que enfrentan en la atención de las necesidades y servicios de su hijo con discapacidad, así como la colaboración educativa, por último, el 21% de las madres a las que se les aplicó el cuestionario se encuentran en la etapa de shock, que en términos de las etapas del duelo se situaría en la negación en la que se identifican características de conmoción, confusión y desorientación sobre el diagnóstico de discapacidad o trastorno.

Gráfica 1

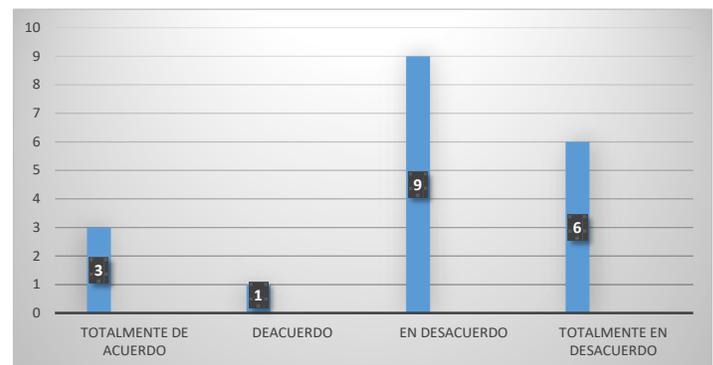
Fase/etapa del duelo en la que se encuentran las madres de familia



resultados del reactivo 22 del cuestionario aplicado a las madres de familia, en la que 15 madres manifiestan no haber hecho todo lo posible para apoyar a sus hijos en el proceso educativo, mismo que guarda relación con la fase en la que se encuentran que se refiere a la de reacción y se ubican 10 madres de familia en esta etapa por lo que todavía predominan sentimientos de culpa, pena, rechazo y fantaseo, también se relaciona con la etapa shock donde podemos ubicar a 5 madres de las que participaron en la investigación en la que de acuerdo a los reactivos aplicados las madres manifiestan interés por buscar nuevos diagnósticos.

Gráfica 2

Análisis del reactivo de colaboración en el proceso educativo de su hijo con discapacidad.



En la Tabla 1 se observa que de las 10 madres de familia identificadas en la fase de reacción se encuentra relacionada con la edad del niño en la que se recibió el diagnóstico puesto que este fue identificado cuando el alumno empezó su escolarización de nivel primaria y lo que podría explicar que en algunos casos es reciente dicho diagnóstico y muestran estas características debido a que en algunos de los casos el diagnóstico es reciente.

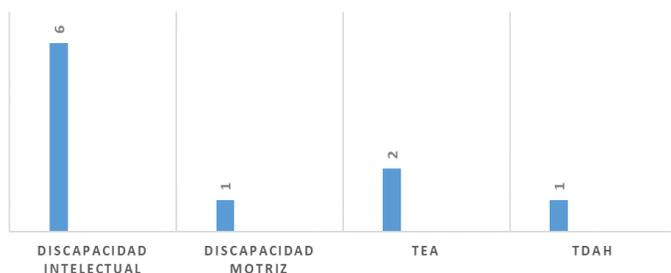
Tabla 1

Fase de reacción y edad de los niños cuando recibió la madre el diagnóstico

Discapacidad /trastorno	0-1 años		2-3 años		4-6 años		7-12 años		13-18 años	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fase de reacción							7	36.8	1	5.2
En proceso	1	5.2					1	5.2		
No integrada										

Gráfica 3

Fase de reacción y diagnóstico del niño.



las madres que presentan las características de la fase de reacción generalmente fueron las madres que tienen un hijo con discapacidad intelectual.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario, se logra observar que es importante identificar la fase o etapa en la que se encuentran las madres de familia puesto que nos dan indicadores de cómo se encuentran emocionalmente, así como del nivel de apoyo que pueden brindar a sus hijos, de acuerdo con los resultados, podemos concluir que solo 4 madres se encuentran en la fase de adaptación o aceptación, hablando en términos de las etapas de Kubler (2006), que permite que puedan atender las necesidades que tienen sus hijos y colaborar con la escuela de acuerdo a la discapacidad o trastorno, además de que hagan uso de los recursos disponibles y sobre todo se corrobora la hipótesis que cuando se encuentran en esta fase, puede haber colaboración con la escuela.

Por otra parte, podemos observar que el 52.6% están en la etapa de reacción, en la que predominan sentimientos de culpa, incomodidad ante la discapacidad y, en ocasiones, de rechazo. Por lo tanto, podrían o no, brindar los apoyos necesarios a sus hijos debido a la etapa de duelo en la que se encuentran. Además, es importante mencionar que se identificaron a 5 madres que aún están en proceso de shock y, dicho análisis, guarda relación con la edad en la que se recibió el diagnóstico que fue entre los 7 a 12 años y, en algunos casos, es reciente, por lo que se puede entender que esté iniciando su proceso.

Por otro lado, esta investigación resalta la necesidad de prestar atención a las madres de familia como cuidadoras principales de sus hijos y de brindar un acompañamiento emocional para afrontar el duelo cuando este se torna complicado, por lo que sería importante aplicar estrategias de apoyo, por ejemplo, talleres de acompañamiento socioemocional a las madres que reciben el servicio de USAER y, de ese modo, apoyar su proceso y trabajar con los sentimientos y emociones que pudieran predominar como la culpa, el miedo y la incertidumbre.

Cabe señalar que la USAER 104, a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario, ha trabajado dos sesiones desde el área de psicología para que las madres conozcan las fases o etapas del duelo ante la discapacidad, así como en la identificación de sus emociones con respecto al diagnóstico. Vale la pena mencionar que, en la segunda sesión, se brindaron sugerencias y estrategias para el manejo del miedo, la culpa, confusión y desilusión; sin embargo, es necesario dar un seguimiento para que las madres de familia puedan transitar de manera adecuada su duelo, ya que dos sesiones se vuelven insuficientes para atender en profundidad estos aspectos.

Por último, es importante tomar en cuenta que la edad en la que se detecte o realice el diagnóstico, influirá en la respuesta que se brinde a los niños tanto de los docentes como de los padres de familia, puesto que en el estudio realizado, el diagnóstico en la mayoría de los

niños, fue proporcionado en el rango de edad de entre 7 a 12 años, precisamente cuando inician su escolarización formal, además de que es importante brindar información desde edades tempranas para un diagnóstico oportuno, por lo que el servicio de USAER juega un papel importante en este proceso para la identificación de los alumnos con discapacidad, así como de los apoyos que se brindan para su inclusión.

En el caso de los alumnos que se tomaron en cuenta para el estudio, cuentan con una docente de apoyo en Educación Especial, lo que facilita su inclusión mediante la realización de ajustes razonables, participación en actividades pedagógicas, sociales y culturales, canalización a especialistas cuando se requiere una evaluación más profunda, además de la sensibilización a padres y maestros para atender la necesidades de los alumnos con discapacidad, los cuales se ven reflejados en los documentos rectores de su intervención, como es el Informe de Evaluación Psicopedagógica (IPP) y Plan de Intervención (PI) de cada alumno.

Referencias

- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua, como aprender a vivir con un duelo no terminado*. Gedisa.
- Cabodevilla, I. (2007). *Las pérdidas y sus duelos*. *Revista anales del sistema sanitario de Navarra*. 3(30), 163-176.
- Clasificación Internacional de Enfermedades (2022). Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo. bit.ly/43NWIq
- Fernández, M. (2012). *Descubriéndome como padre frente a la discapacidad de mi hijo [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]*. Repositorio institucional UV. Recuperado de: bit.ly/43OYwwJ
- Gómez, L., Leiva, K., & Aguilera, O. (2007). Proceso de duelo de madres con hijos con discapacidad auditiva que asiten a la escuela especial Anne Sullivan de la Comuna de el Bosque. [tesis de licenciatura, Universidad de Acdemia de Humanismo Cristiano]. Red de repositorios latinoamericanos CL. bit.ly/3qq7iD1
- Kubler, E. (2006). *Sobre el duelo y el dolor*. Planeta.
- Olivares, F. (2013). Como viven las madres el proceso de duelo ante un hijo con discapacidad. [tesina de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio institucional UAEMX <http://ri.uaemex.mx/>. bit.ly/3NkTQcz
- Organización Panamericana de Salud. (2014). *Discapacidad*.
<https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Quiróz, M. (2017). Del duelo a la pérdida ambigua: Un análisis sobre el duelo tras la presencia de discapacidad en hijos y/o hijas. *Revista electronica de educación especial y familia*, 1(8) 75-81.
- Soto, M., Valdez, L. M., Morales, D., & Bernal, N. (2015). Niveles de resiliencia adaptación y duelo en padres de familia ante a discapacidad. *Revista Mexicana de Medicina Física y rehabilitación*, 27(2) 40-43.
- Tizón, J. L. (2016). Los procesos de duelo en la atención primaria de salud: Una actualización. *Revista Formacion Médica Continuada en Atención Primaria*, 24, 1-66.
- Vallejo, J. (2001). *Duelo de los padres ante el nacimiento de un niño con discapacidad*. *Revista Médica IATREIA*, 14(2), 1-9.



Karen Hernández Ortiz

Es licenciada en Psicología por la BUAP, tiene el grado de Maestría en Pedagogía en la UPAEP, especialidad en Tanatología por la Universidad Centroamericana en la que realizó la investigación sobre “La aceptación y estrategias de afrontamiento en madres con un hijo con diagnóstico de discapacidad”.

En el año de 2017 obtuvo la certificación “Líderes educativos transformadores” por el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Cambridge.

Actualmente es directora de la USAER No. 104 del municipio de Zihuateutla, Puebla y asesora educativa en UPN 211 sub-sede Huauchinango.



Mural ubicado en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Jolojpli, San Pedro Cholula, Puebla.
Fotografía: **Abigail Mota Aguilar**

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

María del Carmen Sisniega González
maria.sisniega.gonza@seppue.gob.mx

Resumen

El presente artículo parte de clarificar el concepto de diversidad y su relación con la jerarquización conceptual sobre las diferencias que generan exclusión social y una privación de derechos fundamentales, para entender la evolución del proceso educativo en la atención a la diversidad, la educación inclusiva, sus características y situaciones clave con énfasis en la atención de personas con discapacidad.

Palabras clave: Atención a la diversidad, Exclusión, Educación inclusiva.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua registra que *diversidad* corresponde a 1. F. Variedad, desemejanza, diferencia. (Real Academia Española, 2022) entonces, ocuparse de la diversidad implica atender a todas y todos, ya que, al no existir dos personas exactamente iguales, se consideran desemejanzas a sus diferencias: y debemos atender la realidad que se nos presenta continuamente. Timón, Doménech y Monferrer (2006) indican que a partir de las percepciones o representaciones cognitivas que tengamos y hagamos de esa realidad, “entramos en el campo de la diferencia, de lo diferente, que será construido como diferencia admirada o

diferencia rechazada o discriminada..., lo cual nos lleva a establecer una jerarquía de la diferencia” (p. 10). Estas concepciones han permeado el Sistema Educativo Nacional al establecer en las políticas educativas, en la escuela, en las aulas, e incluso en las familias y pareciera que no nos damos cuenta o no queremos admitir que desde la organización misma de la escuela se incluye a algunos y excluye a otros en el momento de la inscripción, propiciando condiciones de injusticia y desigualdad social; cuando planeamos para atender las necesidades de los destacados y de las mayorías, olvidándonos de quienes están en situación vulnerable, las minorías, complicando así su trayecto formativo.

Cuando admiramos y premiamos las diferencias de quienes destacan por sus habilidades cognitivas, lingüísticas, de memoria, deportivas o artísticas y dejamos de atender, premiar o incluso discriminamos a quienes son diferentes por las mismas habilidades cognitivas, lingüísticas, deportivas o artísticas pero que consideramos disminuidas o no valiosas, y pese a sus esfuerzos por sobresalir no los vemos, pareciera que a veces olvidamos que la diversidad es “una realidad intrínsecamente humana” (Pano, Escobar, Guillen, 2019, p.75), que nuestros

grupos están integrados por personas diferentes, no homogéneas, y pretendemos la uniformidad que definitivamente es contraria a la diversidad, sin embargo:

[. . .] la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella. La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma. (Pano, Escobar, Guillen, 2019, p.76)

Entender y darnos cuenta de esta jerarquía de las diferencias nos permite comprender cómo se genera la exclusión social que implica una privación de derechos fundamentales. La exclusión se describe en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP-ENEI, 2019) como un fenómeno multidimensional y multifactorial, producto de un cúmulo de circunstancias desfavorables, por lo general interrelacionadas y enraizadas en la manera en que funciona la sociedad, la economía, el mundo laboral y los sistemas de educación y de salud, principalmente.

Bajo estas premisas se puede reconocer a la exclusión educativa no como un problema de los educandos, sino del sistema, de la escuela, de las y los operadores de las instituciones que

históricamente han creado o reproducido actos de exclusión y discriminación que se traducen en Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) por lo que son en consecuencia, las que deben adecuarse a aquéllos y a sus diversas necesidades. Pano, Escobar, Guillen, (2019) indican que

[...] la exclusión en los sistemas educativos recae sobre colectivos de personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, indígenas y campesinos, hablantes de lengua indígena, mujeres, población rural, en pobreza y marginada; a quienes a causa de una baja pertinencia educativa, acorde a sus necesidades y objetivos de desarrollo individuales y colectivos, se les ha colocado en una situación de vulnerabilidad educativa, resultado de escenarios inequitativos que limitan una igualdad sustantiva y sus posibilidades de participación [...] (p.74)

La atención a estos colectivos se ha dado a través de diversos niveles educativos y programas específicos; para el caso de las personas con discapacidad en el año de 1970 se creó la Dirección de Educación Especial, instancia en la que recayó la organización, administración y vigilancia de las instituciones para la atención educativa de esta población vulnerable y de la formación de docentes especializados, por lo que se ha asumido que la atención a la

diversidad y como consecuencia la educación inclusiva corresponda o sea responsabilidad de dicha instancia y no de todo el SEN.

La atención a la diversidad por parte del Estado ha pasado por varias visiones: en los servicios de Educación Especial hablamos de modelos educativos, Pano, Escobar, Guillen, (2018), identifican tres visiones que se caracterizan por ser una respuesta homogeneizadora.

Tabla 1

Enfoques de atención a la diversidad previos a la inclusión.

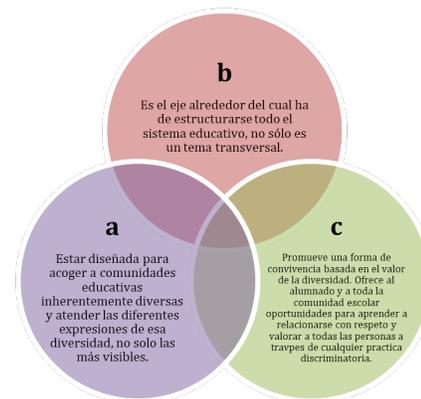
Exclusión	Omisión de derecho a la educación. Colectivos a quienes, por su condición de discapacidad, género, origen, etnia, cultura y lengua, se limitaba el acceso a la educación.
Segregación	“Implicó un reconocimiento diferenciado del derecho a recibir educación... a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo, propuestas especiales.” (Parrilla, 2002, p. 16), perspectiva que marcó el desarrollo de las políticas educativas de la diferencia, dirigidas a cada grupo de personas en situación de desigualdad a través de cuatro modalidades de atención educativa: graduada (por origen social), puente (por origen étnico), separadas (por género) y especial (por condición de discapacidad).
Integración/ asimilación	Este enfoque se caracterizó por promover el tránsito de un sistema educativo dual a la educación de todos y todas en la escuela regular para “[. . .] corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.” (Parrilla, 2002, p. 16), a través de cuatro modelos de escuela y/o políticas educativas: comprensión, coeducación, educación compensatoria e integración escolar. Sin embargo, a pesar de promover la igualdad de oportunidades de educación, se mantuvieron las desigualdades educativas, al convertirse en un proceso de adición, centrando las capacidades de adaptación al sistema regular en la persona y no considerando la necesaria transformación del entorno.

Ahora sabemos que atender a la diversidad requiere tratar las diferencias en un plano de igualdad; igualdad de todas las personas en

dignidad y en derechos donde las diferencias no son jerarquizadas, sino valoradas y respetadas dando a cada uno lo que necesita en función de sus condiciones particulares, donde la heterogeneidad es una oportunidad para obtener mejores resultados educativos y se asume como algo natural y positivo. En el SEN, la atención a la diversidad refiere actualmente a una educación inclusiva que tiene como principales rasgos:

Figura 1

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.



Nota: ENEI, 2019.

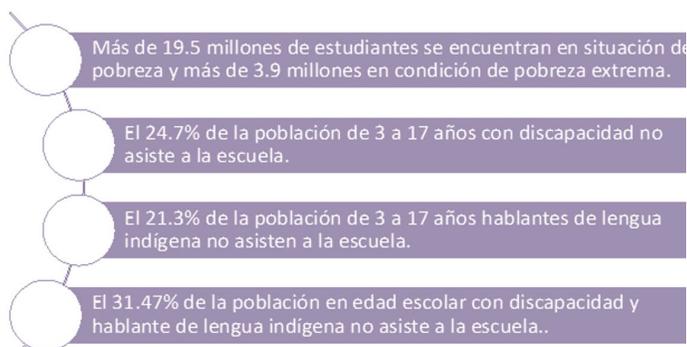
El objetivo que plantea la ENEI es “convertir progresivamente el actual SEN en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su

amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (p.75), la ENEI está estructurada alrededor de 12 principios, 11 componentes y seis ejes rectores con sus respectivos objetivos, metas, acciones, instrumentos de medición y agentes responsables.

La desigualdad de oportunidades que existe en el sistema educativo (ENEI, 2019), de acuerdo con la condición de vulnerabilidad de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se describe a continuación:

Figura 2

Cifras de desigualdad de oportunidades



Nota: ENEI, 2019

En el análisis de los factores que generan estas desigualdades se encuentran tanto factores internos al SEN como externos, por lo que la responsabilidad para el logro del objetivo planteado recae no sólo en el SEN, sino en la comunidad educativa de todas las escuelas, en la sociedad y diferentes secretarías de estado responsables de políticas públicas.

En este sentido de las desigualdades cabe señalar que uno de los grupos con situaciones

más agudas de exclusión, de acuerdo con la ENEI corresponde a la población con discapacidad. Conforme al censo del 2010, el 4% de la población enfrenta algún tipo de limitación en la movilidad, la visión, la escucha, de tipo mental, para la comunicación, para atender su cuidado personal o en el aprendizaje. En el Censo del 2020 (INEGI, 2021) se da cuenta del 5.7% pasando de un total de 4 millones 527 mil 784 en 2010 a 7 168 178 personas con alguna de estas limitaciones, de las cuales el 25% se encuentra en edad escolar, 31% corresponde a personas adultas y 45% a adultos mayores, lo cual además pone en evidencia la “relación entre el incremento de la edad y el riesgo de tener mucha dificultad o no poder hacer alguna de las actividades consideradas básicas en el desarrollo de la vida cotidiana y/o tener algún problema o condición mental” (INEGI, 2021).

Los prontuarios de indicadores de la Mejora Continua de la Educación, cifras del ciclo escolar 2020-2021, obtenidos de la estadística continua del formato 911 (MEJOREDUE, 2022) destacan que la atención educativa adecuada e inclusiva para toda la población con discapacidad en edad escolar es todavía una tarea pendiente para el sistema educativo y por lo tanto este grupo de personas están en mayor riesgo de interrumpir su trayectoria escolar. “En 2020, 2.4% de la población de 0 a 17 años tenía al menos una discapacidad, y se observa un incremento aparente con respecto a 2010, cuando la cifra fue de 1.6%” (MEJOREDUE,

2022, p.30). Analizando la información de los prontuarios del Estado de Puebla se destaca que la población en este mismo rango de edad que tenía al menos una discapacidad era de 95,844 y se atendió por alguno de los servicios de Educación Especial solo al 12.13% de esta población, así mismo se atendió solo al 20.4% del total de escuelas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, la demanda de atención continúa incrementando día a día, sin que el número de docentes y especialistas se incremente, confirmando así que la atención para la población con discapacidad sigue como una tarea pendiente.

Aún y cuando contamos con información del Inegi y de la estadística continua del formato 911 en el SEN, cabe señalar la dificultad para asumir la diversidad en estos conteos, pues obtener y/o declarar información sobre la discapacidad lleva consigo la carga del estigma y los prejuicios, de las diferencias admiradas o rechazadas. En el Censo por las dificultades que implica preguntar sobre conceptos que no están claros en la mayoría de la población y en la 911, además de las dificultades sobre la comprensión de los conceptos y las clasificaciones relativas a la discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes, algunos asumen que si no cuentan con algún servicio de Educación Especial no hay necesidad de informar sobre los alumnos que están inscritos en la escuela con alguna de estas condiciones, lo cual genera aún más discriminación y violación de los derechos

fundamentales. Un ejemplo de esto son los materiales en Braille y macrotipos que no llegan al total de la población objetivo y en su lugar se dota a los estudiantes de materiales que no corresponden con los que necesitan para su educación.

Así que cuando hablamos de atención a la diversidad hablamos de aceptar a todos, de atender las particularidades propias y específicas de cada alumna y alumno en la escuela, del respeto a la diferencia, de la valoración de todas y todos, hablamos de *educación inclusiva*.

La atención a la diversidad obliga a la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas en las escuelas y en todo el SEN que generen barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado, pues “ver la diferencia como algo legítimo e intentar desarrollar sobre esa base modelos educativos capaces de responder a la diversidad” (SEP-ENEI, 2019, p. 18) es el núcleo del enfoque de la ENEI hacia el cual requerimos enfocar nuestros esfuerzos, pues los beneficios son para todas y todos, alumnos, alumnas y quienes integramos el SEN.

Referencias

Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación. (7 de noviembre de 2022). Prontuarios de indicadores de la Mejora Continua de la Educación, cifras del ciclo escolar 2020-2021. Puebla https://www.mejoredu.gob.mx/images/prontuario/2022/21_Puebla.pdf

Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación. (7 de noviembre de 2022). Prontuarios de indicadores de la Mejora Continua de la Educación, cifras del ciclo escolar 2020-2021. Puebla https://www.mejoredu.gob.mx/images/prontuario/2022/21_Puebla.pdf

Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación. (7 de noviembre de 2022). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del Ciclo Escolar 2020-2021. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf

INEGI. (3 de diciembre de 2021). Comunicado de Prensa No. 713/21. Estadísticas a propósito del Día internacional de las personas con discapacidad (Datos Nacionales). [EAP_PersDiscap21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/comunicados/comunicado-de-prensa/713-21.pdf)

Pano C., Escobar, E. y Guillen, D., (2019). Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa. En Mario Martínez Silva (Coord.) *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. (1ª ed., Pp. 74 –91). Universidad Intercultural de Chiapas. https://cresur.edu.mx/2019/_libros2019/5.pdf

Real Academia Española de la Lengua. (s.f.) Diversidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 3 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/diversidad>

Timón, R., Doménech, F. y Monferret, P., (2006) Hacia una gestión de la diversidad más inclusiva. *DIDAC*, 47, 9 - 16.

SEP-ENEI (2019) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. SEP. <https://drive.google.com/drive/tM4leGc3rtXgxMMjnUjsnBqyqYJGd>

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN ESPECIAL: ALGO MÁS QUE ENSEÑAR

Gabriela Silvestre Torres
gabriela.silvestre.torre@seppue.gob.mx

Resumen

La inclusión educativa y la educación especial trabajan de la mano en tenor de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, trastornos o alguna condición como aptitudes sobresalientes. Como nivel de educación especial, este es uno de los principales propósitos, para con ello, disminuir y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, a través de la motivación, la vocación docente y el juego es como se han alcanzado objetivos psicoeducativos que benefician a la población desde la diversidad asumiendo ésta como un agente natural propio de una sociedad.

Palabras clave: Aprendizaje, inclusión educativa, motivación, vocación, juego.

Introducción

El aprendizaje constituye un hecho inacabado que converge en la existencia del ser humano, el cual no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino la adaptación y transformación en los diferentes contextos de desarrollo familia, escuela, sociedad, partiendo de esta aseveración, uno de los contextos más cercanos a la formación de un individuo es la familia y de manera paralela la escuela. Hoy en día, la escuela se ha convertido en más que

un espacio donde convergen conocimientos, se habla de competencias, habilidades socioemocionales en concreto del desarrollo integral del aprendiente. Dicho argumento, ha sido el resultado de una evolución de lo que envuelve al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el Artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, hasta legislaturas que apoyan la protección de los aprendientes, así como *la inclusión educativa*.

La inclusión educativa y la educación especial trabajan de la mano en tenor de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, trastornos o alguna condición como *aptitudes sobresalientes*, abarcando las esferas de desarrollo del individuo, pero también desde el contexto donde se ven inmersos, es decir, la *educación especial* gira su mirada hacia el individuo implementando las estrategias que mejor se adecuen a las necesidades, y está *la educación inclusiva*, cuyo objetivo principal es propiciar el ambiente y estimular en el contexto el poder satisfacer los requerimientos no solo de un individuo sino en favor de la atención a la diversidad. Entonces no podríamos hablar de educación especial sin hablar de educación inclusiva, no es un término que sustituya al otro, más bien es un concepto que colabora a la generación de ambientes educativos y sociales desde la perspectiva de la equidad y la igualdad.

Como nivel de Educación Especial, este es uno de los principales propósitos para con ello disminuir y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, tomando en cuenta que existen servicios de Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y que estos son los medios por los que se pretende llegar a la población cuyas necesidades requieren un mayor seguimiento.

Al hablar de la necesidad de inclusión educativa cabe resaltar que aún prevalecen situaciones de discriminación y exclusión, aunado a ello algunos estudios revelan que pese a las políticas diseñadas por los últimos seis gobiernos no se ha podido ver materializado al cien por ciento el acceso de todos los aprendientes a la educación gratuita, obligatoria y de calidad, proceso que sigue siendo parte de los objetivos en cada gubernatura o etapa presidencial (Morga, 2017). La educación, es pues, uno de los pilares y objetivos no solo de un gobierno sino de una sociedad.

Es importante considerar que, pese a estos argumentos, en cuanto al alcance de la educación e inclusión educativa, hay que enfocarse en lo que sí se puede hacer desde la función de cada uno de los que forman parte de los agentes educativos, quienes pueden generar una transformación no solo en cuanto a la adquisición de conocimientos, contenidos sino en *la transformación de vidas*. Hoy en día, el querer construir un sistema educativo democrático, justo, igualitario y eficaz no se trata de concentrarse y dar prioridad a solo una parte de la población estudiantil, ya que una

institución que realmente apuesta por la inclusión educativa donde todos y cada uno de las y los aprendientes alcanzan el éxito escolar con base en las peculiaridades de cada uno (Escarbajal, A, et al, 2012, p. 137).

López Aznaga menciona “La inclusión educativa aspira a hacer efectivo el derecho a la educación equitativa y de calidad para todos los aprendientes para que puedan convertirse en ciudadanos activos, participativos, críticos y solidarios” (López Aznaga, 2011, citado por Escarbajal, et al., 2012, p.138).

Asumiendo el impacto que tiene las sociedades inclusivas, dentro y fuera de la escuela, hay que tener en cuenta que para que esto funcione, los agentes que están implicados requieren favorecer ambientes favorables cuyos valores prevalezcan como el respeto, la tolerancia, la empatía; mismos que necesitan ser promovidos en la comunidad educativa. Con ello, uno de los elementos que constituyen el aprendizaje (considerando que este concepto, converge la asimilación de conocimientos a partir de la experiencia) es *la motivación*, cuya definición hace referencia a aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para *mover*. En este sentido, es el motor de la conducta humana (Carrillo, M., et al, 2009, p. 21) y se convierte en el *motor* que lleva a la acción con base en un interés, un deseo particular y esto es precisamente uno de los procesos que se fomenta en los servicios de educación especial.

A través de la motivación - primero de los aprendientes y después de los padres de familia - docentes frente a grupo y las personas

involucradas en la formación integral de la población, se propicia el trabajo colaborativo, la mejora de los resultados con base en las características de la diversidad que se atiende y en cuanto a las estrategias que se establecen de manera conjunta. Si no hay motivación, difícilmente habrá aprendizaje que sea significativo y, por lo tanto, que sea duradero, de ahí la importancia del trabajo que se hace en cuanto a la sensibilización con las personas que forman parte de la comunidad educativa pero sobre todo con los aprendientes.

Entonces, si se habla de motivación en los aprendientes asumiendo este como un pilar importante del aprendizaje también lo es para los docentes, cuando hay un clima donde se sientan cómodos, que son escuchados y valorados por el trabajo que realizan, la motivación incrementa indudablemente, por ende, el trabajo que llevan a cabo no solo se convierte en algo *administrativo*, sino en una práctica que se hace con la mayor eficiencia y eficacia en beneficio de los niños, niñas y adolescentes y jóvenes que se atienden de manera colaborativa.

Si hay motivación docente entonces hay vocación y viceversa, la vocación es entonces un concepto que usualmente está ligado con lo que se conoce como *llamada interior* que recibe una persona, en este sentido para (González Blasco y González Anleo, 1993), *vocación* se entiende como “El motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor” (citado por Sánchez, 2003, p. 205)

Por lo tanto, la vocación junto con la motivación del docente hace que sus competencias (saber ser, conocer y hacer) compaginen con los retos que su labor profesional demanda y significa. Ahora bien, el medio principal que sustenta esta aseveración tiene que ver con la generación de *estrategias significativas* para la comunidad educativa, se considera que el medio por que la motivación prevalece y se cumplen con objetivos psicoeducativos, radica en el juego, asumiendo este, como el medio en el cual el niño se desenvuelve, el cual servirá de mediador entre las habilidades y destrezas; el juego natural tolera todo el rango de habilidades de movimiento, las normas o reglas, la actividad es espontánea e individual y fomenta el desarrollo integral del individuo (Meneses y Monge, 2001, p. 113).

Aunado a ello, la familia es un agente educativo que junto con los demás genera un trabajo colaborativo que asegura un éxito al ser el subsecuente de la escuela y a su vez, fungir de un agente detonador que despierta no solo la formación del individuo, sino también una motivación extrínseca que se asimila en los NNAJ (Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes), de tal manera que llega a constituir parte de lo que los define y de lo que conforma su motivación intrínseca. Actualmente, existen legislaciones (como la Ley General de Educación) que estipulan la obligación y derechos que tienen los tutores y padres de familia en la educación integral de los NNAJ, pero no se hable de obligaciones, sino más bien de elecciones, de modo que se generen reflexiones en torno

a ¿Cuál es legado que quiero dejar? ¿Cómo contribuyo a la formación de una vida?, el ser padre/ tutor también es un asunto de diversidad, de inclusión y, por ende, de aprendizaje, no es un pro-ceso concluido, sino que, al igual que el aprendizaje, es un hecho inacabado lo cual resulta importante com-partir con quienes son padres.

Asimismo, ¿Cómo se puede favorecer que haya una calidad educativa? ¿Quiénes participan? ¿Cuál es el propósito? y se podría enlistar métodos, estrategias, pero hay una donde padres, aprendientes y docentes coinciden en su efectividad, *el juego*.

El juego se ha constituido en el medio educativo de los servicios de Educación Especial como una de las herramientas principales para poder cumplir con objetivos pedagógicos y también en cuanto a habilidades socioadaptativas que permitan la integralidad del infante. Además, se busca que, a través de actividades contextualizadas, de interés y divertidas haya un impacto no solo en los niños, niñas adolescentes y jóvenes, que son atendidos sino a la población en general. Es está, una de las estrategias que se desarrolla bajo la mirada de cada profesional, que hace suya y lo vuelca en una realidad.

El poder construir ambientes de aprendizaje estimulantes, motivantes, de interés (y por lo tanto inclusivos), por medio de actividades divertidas y agradables para la población en una diversidad, hace que el conocimiento adquirido por el aprendizaje sea significativo y, por lo tanto, permanente. Lo que se quiere también, es que las habilidades, conocimientos y praxis sean

útiles para el aprendiente en un marco educativo formal e informal con la intención de propiciar su inserción de manera óptima en el contexto inmediato.

Si hay un éxito latente a través de estrategias referentes al juego en los NNAJ, se da cuenta entonces de que sigue siendo una forma de adquirir conocimientos importantes a lo largo de la vida, por lo que padres de familia, docentes y demás personal involucrado en la formación educativa de los aprendientes pueden consolidar aprendizajes también por medio del juego e involucrarse de tal manera que sea significativo para los NNAJ que están bajo su tutela.

Para atender la diversidad no hay un proceso sistematizado, sino más bien elementos que convergen en sí mismos, cuyo propósito característico es el admitir la diversidad como elemento dinamizador de una sociedad y también de un aula escolar, lo que irónicamente no sería necesario tener leyes que respalden tal afirmación, sino más bien tener en cuenta esta situación como parte natural de un contexto.

La práctica docente, por sí misma, significa el enfrentar retos, el estar en constante transformación por los cambios generados con la materia prima con la cual se trabaja, que es la vida humana, bajo la mirada de la inclusión educativa, significa sumar la atención a la diversidad como un objetivo, como un estilo de vida con una visión de vocación, entrega y respeto.

El ser agentes educativos (docentes, padres, sociedad) significa estar en constante evolución y aceptar que la diversidad es parte inherente

de la humanidad teniendo en cuenta que la inclusión lleva a una circularidad del proceso de exclusión

Y ¿qué significa tal afirmación? Que la exclusión no es algo necesariamente *malo*, sino asumir esta variedad y que estar incluido en algo nos lleva a estar excluidos de otro lado, pero teniendo en cuenta que la vida misma es una circularidad, son transformaciones y son crisis vitales, pero también crisis inesperadas, todo ello nos hace humanos y nos hace diferentes entre sí.

Si no hay aceptación de la diversidad habría una involución no solo educativa sino social, un país crece y es reconocido por su riqueza y con ello su diversidad cultural, tradicional, gastronómica, etc.; si se asume esta aseveración se requiere tener en cuenta que esto existe no solo en un marco de todos los recursos, sino también humanos, lo que da pie a la creación artística, cultural, científica, tecnológica entre otras no menos importantes. Por ende, como parte del quehacer educativo, somos paso de la transformación a través de las estrategias, actividades, leyes, métodos que se ajustan a un individuo y esta persona se reconoce como parte de una sociedad. Teniendo en cuenta que nosotros somos parte de esta sociedad, que se está contribuyendo desde una elección, compromiso y trabajando siempre bajo el marco de excelencia y calidad por un bien común, la inclusión educativa debe traspasar el marco escolar para convertirse en un enfoque social, conocido por todos y contribuyendo para ello desde la profesión o rol que nos toque ejercer.

Referencias

- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de educación*, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Echeita, G y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva, *REIFOP*, 15(1), 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Gómez, M. T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED. Revista de Recursos para la inclusión Educativa*, 1(1), 37-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045899>
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Morga, L. (2017). La educación Inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/investigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>



Gabriela Silvestre Torres

Es Licenciada en Psicología por la BUAP, maestra en Pedagogía Upaep, maestra en Orientación y Desarrollo Familiar Upaep. Realizó un diplomado en Educación de Menores Protegidos, en Formación de tutores en Educación Media Superior, en Competencias Docentes Profordmes, en Modelos de Intervención Tanatológica y Tanatoterapéutica e Intervención en Crisis, en Neuromotricidad y Neurointervención en Infantes de 0 a 6 años con un enfoque neurocientífico y en Intervención en trastornos del aprendizaje.

Es catedrática a nivel Medio Superior y Superior, docente de Diplomados y Maestría, psicóloga orientadora para Educación Especial.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Rogelio Hernández Ortega
ro_g_her@hotmail.com

Resumen

¿Qué es la diversidad? El concepto alude a lo que está constituido por elementos de la misma naturaleza, pero con características diferentes que no se parecen o tienen otras cualidades.

En este sentido, aplicado a la especie humana, todos somos hombres o mujeres, que, de inicio, presentamos diferencias de diversa índole que nos diferencian entre unos y otros respecto al pensamiento, creencias, preferencias, entre otras cosas.

El contexto escolar no puede sustraerse a esta definición, está integrado por alumnas y alumnos que presentan marcadas diferencias, aunque las que interesan, para efectos del análisis en este documento, son las que inciden de manera directa en su participación en actividades dentro del contexto escolar.

Palabras clave: Diversidad, aulas, análisis, reflexión.

Desarrollo

En este espacio suceden a diario una infinidad de situaciones que merecen ser observadas, analizadas, reflexionadas y, en muchos casos, resueltas con las herramientas de las que

dispongamos los directivos, los profesores y, hasta donde las condiciones lo permitan, con la ayuda de los padres de familia.

Esta diversidad de cualidades posibilita o dificulta la construcción de aprendizajes en las aulas y a ello dedicaremos el inicio de las presentes reflexiones.

Respecto a la *diversidad económica*, centrándonos en las escuelas públicas del país, encontramos variadas diferencias de posibilidades entre nuestros aprendientes, básicamente derivadas y determinadas por el contexto familiar del que provienen. No obstante, la gran mayoría de ellos son provenientes de familias que regularmente trabajan en un área en la que se desempeñaron ampliamente como campesinos, empleados, obreros, maquileros, trabajadores de la construcción o dentro de algún oficio, algunos desempleados e incluso otros que trabajan en el empleo informal, lo que de forma adicional genera dentro de su permanencia en la escuela, distintos actos discriminatorios.

El origen de estas pautas discriminatorias reside en la consideración cultural de que la niñez y la adolescencia son etapas subordinadas de la adultez, e implica apreciaciones negativas

sobre sus procesos de formación y desarrollo individual por considerar que se trata de personas incapaces de tomar decisiones, (Coneval, 2021).

En cuanto a la *diversidad cultural*, también posee diversos matices que son necesarios de comentar brevemente. Por ejemplo, la práctica de alguna lengua originaria de nuestro país implica por sí misma una diferencia *entre y con los demás*, de modo que en las regiones apartadas, rurales y marginadas de nuestro país aún se hablan más de sesenta lenguas denominadas hasta hace poco como indígenas, ahora llamadas *nacionales*, ya que México cuenta con 69 lenguas nacionales -68 indígenas y el español-, por lo que se encuentra entre las primeras 10 naciones con más lenguas originarias y ocupa el segundo lugar con esta característica en América Latina, después de Brasil (Secretaría de Cultura, 2018).

Pero incluso en estas mismas comunidades, hace ya varios años hay quienes se comunican sólo en español y la práctica de una lengua se ha ido perdiendo, por la razón de que, al observar la discriminación imperante hacia ellos, los padres (que salían de su lugar de origen y vivían en carne propia tal rechazo) decidían no enseñar a sus hijos la práctica y uso de su lengua materna indígena, para evitar que ellos en el futuro sufrieran lo mismo.

La pobreza, la condición migrante y el trabajo infantil persisten como estigmas en la vida escolar y la dificultad para hablar español es quizá la causa de violencia escolar más severa porque se

naturaliza a través de apodos y burlas [...] (Hernández, 2016, p.1)

Por esta razón, aún en escuelas ubicadas en estos contextos, hay quienes conocen y practican su lengua materna indígena y quienes por vergüenza o desconocimiento no lo hacen y en esto radica la explicación de la diferencia entre alumnos al comunicarse, lo que a la vez determina el nivel de comprensión de los procesos comunicativos y desde luego, el logro de los objetivos comunes en el trabajo grupal. A partir de esto, la diversidad obliga a contemplar la caracterización lingüística de estos alumnos, que marca entre ellos ciertas diferencias. Así que encontramos hablantes:

- Monolingües en lengua indígena.
- Monolingües en español.
- Bilingües con predominio de la lengua materna (sea español o indígena).
- Bilingüe con predominio de la segunda lengua (sea español o indígena).
- Bilingüe coordinado (que conoce y puede utilizar ambas lenguas).

Así mismo, es importante resaltar que, muchas veces se aprende el español en la escuela a una edad muy temprana; antes de los seis años, en preescolar. Por lo que en general podemos considerar tres situaciones distintas:

- La mayoría de los estudiantes tiene como lengua materna el español y como segunda lengua la indígena.

- Un segundo agrupamiento constituido por los sujetos cuya lengua materna es indígena y representan una minoría.
- En el tercer bloque, los estudiantes que consideran tener un dominio equilibrado de ambas lenguas y que conforman el porcentaje menor (Cárdenas, 2013, p.26).

Acerca de la diversidad en la práctica de *costumbres* y *tradiciones*, aunque estas se determinan por el grado de participación de los padres en las actividades organizadas en la comunidad (como el *tequio* en algunas comunidades indígenas), tiene sus efectos en la forma que los niños y niñas se relacionan en la escuela, ya que copian y reproducen palabras, acciones, formas de organizarse que observan en sus padres y esto no siempre coadyuva para su mejor desempeño en la escuela y al relacionarse con sus compañeros.

Las sociedades indígenas tienen una concepción específica y propia de los derechos y las obligaciones de los individuos con respecto a la comunidad. El tequio es uno de los principales instrumentos de la solidaridad social dentro de las corporaciones tradicionales y puede servir para comprender el marco cultural de los derechos y obligaciones (Brokmann, 2010 p. 129).

Sobre la diversidad en las formas de pensar, actuar y ver la vida de los adultos, que, de igual manera, influye en el pensar y actuar de sus hijos pequeños, ocasiona que la cultura de su grupo

social e incluso las influencias de su contexto lo lleve a mantener firmes algunas convicciones como el respeto y el culto a una divinidad, cualquiera que esta sea y sin importar la fe que profesen. A lo anterior es lo que se denomina *cosmovisión*.

Este último aspecto (la religión) conduce a la práctica de formas de relacionarse con los demás y a unirse a ellos en la realización de festividades a lo largo del año, lo que algunas veces los lleva a caer en los extremos que dicha práctica desencadena. Así, podemos ver en algunas regiones del país un acentuado fanatismo y la explicación de sucesos cotidianos basados en y justificados desde la razón divina, lo que en muchas ocasiones confunde, a quienes no tienen una mayor referencia salvo la experiencia para formular explicaciones y entender la realidad que observan.

La *práctica de valores* es un común denominador en los procesos de socialización de las personas, es decir, lo que las niñas y niños aprenden para poner en práctica dentro de los contextos en que participan como son la familia, la escuela y la comunidad.

Otro aspecto de la diversidad en la escuela se relaciona con lo cognitivo, lo que indica una relación directa con:

- **El grado que cursan**, ya que este determina los conocimientos que debieron haber asimilado hasta cierto momento de su trayectoria formativa.

- **Su nivel de conocimientos**, debido a que la certeza de sus aprendizajes sirve también para impulsarlos a continuar con interés y disposición en sus actividades escolares o a limitarlos e incluso obstaculizar la consecución de sus objetivos.
- **Su rendimiento académico**, que los ubica en rangos o niveles, que, de forma espontánea, podemos clasificar como:
- **Destacados**: aquellos que muestran una clara comprensión de los contenidos que trabajan en la escuela y obtienen calificaciones altas.
- **Regulares**: los que cumplen de forma regular con las actividades escolares, pero muestran ciertas dificultades en la comprensión de los temas trabajados en el aula.
- **Bajos**: los que se encuentran en desventaja respecto de lo económico, o cuyas familias son disfuncionales o presentan problemáticas como alcoholismo, desintegración, drogadicción, etc.

Pasando al siguiente punto, con base a las condiciones descritas, hay que cuestionarse sobre cómo estamos atendiendo a la diversidad de nuestros aprendientes desde la escuela, ya que es el tema central del presente artículo, que trata de analizar y proponer algunas acciones que desde mi punto de vista pueden aterrizar en las aulas de nuestro estado y país.

Podemos partir de una idea presuntamente aceptada por todo el personal de nuestra institución respecto a que atendemos alumnos que presentan una gran diversidad, lo que nos obliga a trabajar de forma colaborativa para garantizar atenderlos considerando precisamente sus posibilidades, sus dificultades, el apoyo o no de sus familias, entre otros elementos.

Conclusiones

Basado en esta reflexión, se propone el priorizar dentro de las instituciones educativas los siguientes puntos, para responder a las diferentes formas de aprender de nuestros aprendientes:

- Una evaluación diagnóstica que contemple no solo el dominio de conocimientos, sino la identificación de aspectos sociales y económicos de cada uno de ellos, así como situaciones de salud que puedan interferir en el logro de los objetivos con ellos.
- Ejercer la práctica real de la empatía, la cual nos permita saber escuchar y apoyar al universo diverso de quienes lo necesitan.
- Dedicar tiempo adicional para atender las situaciones personales que resultan de la vida en familia y que afectan el desempeño académico de los alumnos.
- Una evaluación formativa que se realice a lo largo de todo el ciclo escolar, que nos ayude a reconocer las dificultades que enfrentan nuestros

alumnos y permita diseñar acciones de acompañamiento a los que lo requieran, para contribuir a resolverlas.

- Mantener comunicación constante con los padres de familia para detectar las necesidades de apoyo para la atención a sus hijos desde casa.
- Realizar un trabajo realmente colaborativo entre quienes laboramos en la escuela, en los espacios de consejo técnico (o los que nosotros mismos acordamos debido a la urgencia de encontrar soluciones a situaciones prioritarias), para compartir experiencias y buscar como equipo la solución a problemáticas comunes.
- Trabajar para lograr que los alumnos conozcan su entorno cercano, fomentando la actividad turística, al viajar a los lugares de interés del propio municipio, que además garanticen el descubrimiento de los rasgos propios de su cultura.
- En cada una de las acciones propuestas se tratará de eliminar las barreras que generan discriminación y exclusión para evitar la deserción, el rezago y, de manera alterna, avancen hacia una mejor calidad de vida y el disfrute de los derechos humanos.

Asimismo, en el trabajo a desarrollar, se establecerá el diálogo constante entre alumnos, profesores, padres de familia y el intercambio de experiencias entre docentes, como condición necesaria para lograr el éxito en el trabajo

cotidiano. Por la razón de que los saberes de otros profesores pueden aportar sugerencias, que, al ser llevadas a las clases, hagan estas más interesantes, pero, además, garanticen la generación de aprendizajes situados en los niños y niñas.

Referencias

- Brokmann, C. (2010). Comunidad, derechos y obligaciones. El tequio como mecanismo de solidaridad social. *Derechos Humanos México*, (15), 129-156. <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r28814.pdf>
- Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), 24-30. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/822>
- Coneval. (9 de febrero de 2021). Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2020. CONEVAL. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_01_IEPDS_2020.pdf
- Secretaría de Cultura. (21 de febrero de 2018). ¿Sabías que en México hay 68 lenguas indígenas, además del español? Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es>
- Hernández, D., Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.



Rogelio Hernández Ortega

Es profesor de Educación Primaria en la Escuela México de la Cd. de Tlatlauquitepec Puebla y desde el año 2000 asesor académico de base de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 Puebla, sede regional Zacapoaxtla Pue.

Cuenta con grado académico de maestría en educación y actualmente está en proceso de formación en el Doctorado en Investigación Educativa.

Se certificó como evaluador del desempeño docente en educación básica y media superior por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, con resultado *destacado* en febrero de 2015.

Actualmente es Coordinador de la Sede Regional Zacapoaxtla, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 Puebla.

PODCAST: DOS ATP CONJUNTANDO TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO, PARA UNA EDUCACIÓN ACCESIBLE Y DIVERSA

María Nayely Arellano Peral, maria.arellano.per@seppue.gob.mx

Alma Rosa Jiménez Pérez, alma.jimenez.per@seppue.gob.mx

Resumen

En una nueva cotidianidad que vivimos en las escuelas, donde predominan las redes sociales y con la llegada del COVID, surgieron dudas ¿Cómo actuar? ¿Qué hacer? ¿Qué desarrollar? ¿Cuál sería la mejor manera de enseñar en un modelo a distancia? ¿Cómo hacer más inclusiva la educación?, entre otros temas.

Introducción

Organizar, diseñar, hacer y publicar un podcast no es tarea fácil, ni sólo de *youtubers millenials*, crear un *podcast* se volvió para nosotras un desafío, un sueño y ahora toda una realidad, pero, antes de leer nuestra experiencia comenzaremos por contarte un poco sobre la historia. Podcast, se debe a la unión de dos palabras 'ipod' y 'broadcasting' lo que da como resultado *podcasting*, que se refiere a la nueva manera de emisión de programas de radio que se pueden ir descargando para reproducirlos en cualquier reproductor de audio, esta idea se remonta al año 2004 enunciado por primera vez

por Ben Hammersley, algo que surgió al principio del siglo XXI y que ha sido popularizado en la actualidad.

Desarrollo

¿Qué es un podcast?

Un podcast es un contenido o archivo de audio, disponible a través de un *streaming* (distribución digital de contenido multimedia a través de una red de computadoras), de esta manera, el usuario utiliza el producto de forma episódica, ya sea escuchando la transmisión en vivo, los episodios grabados ya disponibles o bien descargando el contenido que le sea útil y escucharlo fácilmente, aunque no disponga de una conexión a internet.

Hoy en día ha aumentado su popularidad, gracias a la aparición de los smartphones y otros dispositivos móviles, además incrementó su uso en diversas áreas de la sociedad, como una forma de llegar e incluir a las diferentes personas en un mundocambiante como es el nuestro. En la función de Asesoría Técnico-Pedagógica (ATP), el aislamiento provocado por la pandemia nos llevó a buscar la manera de seguir brindando el acompañamiento a las y los docentes que estaban a distancia, el podcast representó una

alternativa, que más que un recurso auditivo y digital de tendencia educativa o de índole innovadora, fue ese canal de interacción de manera asincrónica con los docentes.

Para nosotras ha sido una afición fuera del horario de trabajo, donde las horas invertidas han garantizado buenos momentos y mucho aprendizaje, no solo por ser de temas educativos que nos apasionan, sino porque, nos permitió compartir algunas experiencias que enfrentamos durante la cúspide de la pandemia, cada barrera que se nos presentaba fue un motivo de un programa y episodio que nos llevó horas de investigación, análisis de textos, artículos, grabaciones, todo ello nos permitió superar barreras ambientales y tecnológicas, incluso nos permitió aprender el uso de programas y aplicaciones para editar audios, lo que nos ha dejado una gran experiencia de aprendizaje personal y profesional.

Hasta el día de hoy, llevamos 26 episodios con temas diversos, entre los cuales destacan el de: ¿Cómo crear un podcast?, tema que no podía faltar, naturalmente.

Es gratificante saber que la mayor parte de nuestros seguidores son docentes, y no solo del nivel primaria al cual pertenecemos, sino de varios niveles. Y gracias a las redes sociales, docentes de otros estados también escuchan los podcasts, nuestro lema es “hacerles a los

docentes fácil lo que parece difícil”.

De lo útil a lo funcional

Hablando con maestras, es un ejemplo de lo que es un podcast educativo, ya que tiene una planeación, objetivos y contenidos de aprendizaje destinados a docentes que buscan renovarse, prepararse, actualizarse, incluso mantenerse informados en temas de interés pedagógico, con la actitud de aprender más, escuchar los temas que alguien puede compartirle, retomar lo que le es útil y funcional para su práctica profesional.

Surge como un proyecto educativo de acompañamiento a los docentes, en tiempos de COVID 19, nos dimos cuenta de que los únicos medios de comunicación constante eran llamadas telefónicas, mensajes de *WhatsApp*, video llamadas, o reuniones síncronas por diversas plataformas, además del hecho evidente de que los docentes estaban siendo saturados de preparación profesional en sus correos electrónicos, por ello, vimos la posibilidad de orientar y apoyarlos con este recurso. Una de las funciones del ATP es asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos a docentes, de forma individualizada y colectiva bajo la dirección de la Supervisión Escolar; por lo que el proyecto del podcast da sustento a esta figura educativa. Sabemos que quien es ATP, forma parte de un grupo de docentes

con objetivos muy claros, de compartir, ayudar y romper las barreras para que la educación llegue a todos, con entusiasmo, dinamismo y ya que somos considerados, incluso como: *Los mil ideas*, nos adaptamos al cambio y buscamos soluciones para una educación accesible.

Llevar a cabo este podcast, nos ha traído consigo grandes oportunidades y así mismo enfrentar retos técnicos y tecnologías nuevas, hacer un podcast requiere del conocimiento, capacitación y dominio de plataformas, *software* y *hardware* especializado para la creación y producción de contenido digital.

Recomendamos a los docentes que desean posibilitar y construir un objeto de aprendizaje, hacer uso de los podcasts educativos, ya que son una opción perfecta en estos tiempos, no sólo de aislamiento y resguardo, sino también para el denominado tiempo de recuperación de aprendizajes, además de una gran herramienta en lugares de difícil acceso o que no cuentan con tecnología disponible para un aula virtual, esto lo afirmamos porque facilita el aprendizaje personalizado y situado en cualquier lugar y momento, incrementa la cobertura de la educación y la equidad en la misma, así que solo es cuestión de tomar la iniciativa, sacudirse el miedo e intentarlo.

¿Qué necesitas para hacer un Podcast?

Para hacer un podcast puedes apoyarte de

plataformas como *Ancorn* (*Spotify*, 2020), *Spreaker* (*Spreaker*, 2020), *I voox* (*I voox*, 2020) *Google Podcast* (*Google Podcast*, 2020) y *Apple Podcast*, así como de algún *software* como *Audition*, *Audacity* o *SoundCluod*, y en el último de los casos la herramienta de grabadora de voz de tu *smartphone* o de *WhatsApp*.

Una vez que hayas usado y experimentado con la tecnología te sugerimos tener muy claro, la idea o tema de interés para quien te escuchará, lo que quieres aportar y transmitir, preparar un guion de lo que quieres comunicar, leer y releer los documentos o artículos que den sustento a lo que hablarás, transferir a palabras sencillas o coloquiales lo que hayas investigado, saber y conocer a tu público, escuchar las opiniones de otros colegas.

Este reto que decidimos enfrentar lo continuamos fortaleciendo día con día, ya que escuchamos a quienes siguen el podcast y nos retroalimentan con sus comentarios y de esta manera mantenemos un acercamiento para dialogar entre nosotras, lo que nos enriquece y además nos permite mejorar la calidad de aprendizaje de nuestros aprendientes, debido a que contiene información actualizada y además es un recurso que está disponible para los docentes todo el tiempo, lo que les puede servir de material de apoyo, y les posibilita un rol más activo de autoaprendizaje ya que despierta un modelo andragógico más innovador, a lo que nosotras llamamos los clic de la educación, o sea, esos

toques eléctricos que te dan cuando escuchas algo que te interesa y que te hacen correr por lápiz y papel, pero lo más importante es que nos da la oportunidad de difundir contenido actual de índole educativa de forma rápida lo que permite llegar a más docentes en diferentes momentos y lugares. No estamos diciendo, que quiten de su agenda las sesiones presenciales y apliquen un podcast, por el contrario, serán la fuente que alimente cualquier trayecto formativo, que decidan emprender como colegiado, brindándole a cada usuario, mantener su propio ritmo de aprendizaje.

Permite que las supervisiones escolares tengan una opción más para compartir materiales digitales, de fácil acceso a los docentes, de acuerdo con sus intereses, por ello el podcast, se volvió una buena opción al contar con un formato digital permanente cuya inversión es muy accesible, está a unos cuantos clics.

Conclusión

Sin duda, ser Podcasters es una gran experiencia, ya que percibimos un vínculo emocional con quienes nos escuchan, narrar o contar sutilmente realidades educativas nos conecta con el docente de forma diferente a la que brinda un curso, taller o diplomado, los cuales suelen ser más formales y técnicos. Por ello, expresar en el micrófono cómo se sienten otros docentes ante un reto pedagógico, y ser la voz aterciopelada que lo comunique a otros,

nos permite crear un desafío, una historia memorable que busca siempre la calidad de los que escuchan o de las palabras del guion que preparamos, eso sí con la oportunidad de que la creatividad nunca se termine y así aumentar las conversaciones educativas de alto impacto entre colegas docentes.

La intención es seguir mejorando y llegar no solo a docentes de las Zonas Escolares a las cuales estamos adscritas, sino a todos los docentes que necesiten ideas, un consejo o bien deseen un método más accesible.

Referencias

Spotify. (2020). Sitio Web. <https://open.spotify.com/w/1GXvLQvjJdvXz3WizD5bPo?si=ccfca2c6e99948e3>

Spreaker. (2020). Sitio Web. <https://www.spreaker.com/show/hablando-con-maestras-podcast-1>

GooglePodcast. (2020). Sitio Web <https://www.google.com/s?feed=aHR0cHM6Ly93d3cuc3ByZWFrZXluY29tL3Nob3cvNDU5NjQ0OC9lcGlzb2Rlcy9mZWVk>

Ivoox. (2020). Sitio Web. <https://www.ivoox.com/>



Alma Rosa Jiménez Pérez (izquierda)

Licenciada en Educación Primaria, maestrante en Gestión educativa con enfoque en dirección de instituciones educativas y a la gestión escolar. BINE.

Docente de primaria en diversos contextos. Asesora del Curso Vida Saludable en las dos etapas, en el Estado de Puebla. Actualmente se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico. Lenguaje y Comunicación, cuenta con varios cursos y diplomados en el área pedagógica.

María Nayely Arellano Peral (derecha)

Licenciada de Educación Primaria egresada del BINE, Máster en Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad Iberoamericana Puebla.

Ha impartido clase de posgrado a docentes en los estados de Puebla, Oaxaca y Chiapas, cuenta con diversas constancias, diplomas y reconocimientos en el área del uso de las tecnologías en el aula entre otros.

Gran parte de su trayectoria profesional ha sido en el nivel de Primaria como docente, Asesora Técnico Pedagógica.

Invitación

La revista digital *Aprender*, de publicación cuatrimestral, con enfoque de accesibilidad universal, brinda el espacio para el diálogo y la divulgación de contenido educativo, con énfasis en las acciones destacadas que llevan a cabo figuras educativas y que realizan investigación en Puebla.

En la publicación **número 6**, trataremos la temática: **Educación y familia en la primera infancia**.

Los primeros momentos de vida ofrecen una oportunidad única de formar el cerebro de los niños que construirán el futuro, (UNICEF, 2017, p. 29).

Los años transcurridos durante la primera infancia adquieren una gran repercusión e impacto en el futuro de las niñas y los niños, ya que influyen tanto en su desarrollo intelectual y emocional, como en su capacidad de aprender y su desenvolvimiento social, marcando su desempeño profesional a futuro en la edad adulta. De ahí la enorme importancia de educar con nuestros actos y palabras, implicando atención, protección y afecto por parte de los padres, madres y cuidadores en colaboración con las y los docentes de educación inicial y preescolar.

Dado lo anterior, ahondar en interrogantes como ¿Qué acciones y esfuerzos se desarrollan dentro del aula? o ¿De qué modo se marca una diferencia significativa en las oportunidades al acceso a la educación en la vida de los niños? nos darán una reflexión sobre el rumbo en que estamos y lo que nos falta hacer o recorrer.

Hacemos la más atenta invitación para contar con su colaboración. Las propuestas recibidas siguen un proceso de revisión y evaluación de acuerdo a los lineamientos editoriales, mismos que pueden ser consultados en:

<http://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender>

De acuerdo a su contenido y metodología, una vez evaluadas, las propuestas pueden ser incluidas en las secciones de la revista:

- ✓ **Diálogo.** Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.
- ✓ **En la práctica.** Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.
- ✓ **Comunidad.** Experiencias destacadas del que hacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

La fecha límite para recibir las propuestas es el **17 de marzo de 2023** a través de la liga:

<https://forms.gle/6qMGKYosWP7v1qGFA>

o utilizando el código QR:

Aprender



Para comentarios o mayor información puede escribir al correo: revista.aprender@seppue.gob.mx

Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión

